

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**A PSICOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA VIDA  
INCURSÕES NO CONCEITO DE ADAPTABILIDADE PARA O ESTUDO DA INFLUÊNCIA  
PARENTAL NA CONSTRUÇÃO DE CARREIRA EM ADOLESCENTES**

**Maria da Conceição Guilherme Soares**

**Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Maria Eduarda Duarte**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, especialidade em  
Psicologia do Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira**

**2016**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**A PSICOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA VIDA  
INCURSÕES NO CONCEITO DE ADAPTABILIDADE PARA O ESTUDO DA INFLUÊNCIA PARENTAL NA  
CONSTRUÇÃO DE CARREIRA EM ADOLESCENTES**

**Maria da Conceição Guilherme Soares**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Duarte**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, especialidade em  
Psicologia do Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira**

**Júri**

**Presidente**

- **Doutora Maria Luísa Torres Queiroz de Barros, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, por subdelegação de competências**

**Vogais**

- **Doutora Marúcia Patta Bardagi, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil**
- **Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**
- **Doutor Vítor Manuel Pacheco Gamboa, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**
- **Doutora Helena Maria Firmino Cansado Valente Rebelo Pinto, Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**
- **Doutora Maria Eduarda Carlos Castanheira Fagundes Duarte, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Orientadora**
- **Doutora Maria Odília da Costa de Oliveira Teixeira, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa**









*Dedico este trabalho*

*Aos meus pais,*

*M. Nazaré Louro Guilherme Soares  
(in memorium)*

*e*

*José Maria Soares*

*E às minhas filhas,*

*Sara Soares Belo*

*e*

*Mariana Soares Belo*

*À medida que os alicerces se fortalecem e a  
vida se edifica, percebo, cada vez melhor,  
quão basilar e pródigo é o Amor que nos une.*

*Lisboa, 28 de outubro de 2015*



## Agradecimentos

Os projetos e a carreira são construtos que captam a natureza social da construção da vida. Não é possível imaginar a construção de um projeto ou de uma carreira com significado sem o envolvimento de outras pessoas. De facto, quanto mais a longo prazo é o projeto ou a carreira, mais os outros estarão envolvidos. (p. 18)

In Young, R. A., & Domene, J. F., (2012). Creating a Research Agenda in Career Counselling: The Place of Action Theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 15-30.

Este é um projeto de longo prazo, apenas possível graças a um conjunto alargado de pessoas que, em diversidade de formas e momentos, interagiram comigo de moldes muito benéficos nestes últimos anos. Agradeço em especial às que refiro de seguida.

À Professora Maria Eduarda Duarte, orientadora científica desta tese, por ter acolhido e enformado o projeto, associando-o a desenvolvimentos internacionais e recentes da psicologia das carreiras (nomeadamente, ao fórum *Life Design International Research Group* e ao *European Doctoral Programme in Career Guidance and Counselling*, cuja escola de verão frequentei em setembro de 2014). Pelos valiosos contributos científicos, pela exigência no conceito e pelo encorajamento permanente. Enquanto Diretora do Instituto de Orientação Profissional (IOP), o meu serviço no decurso da maior parte do tempo em que decorreu este trabalho, agradeço também as condições que me proporcionou para a realização do estudo empírico.

À Professora Helena Rebelo Pinto, minha primeira orientadora no tema da influência parental na carreira dos filhos, em curso de mestrado. Pela confiança em mim depositada na partilha de projetos comuns e no incentivo à continuação dos estudos.

Ao Professor Mark Savickas, meu mentor de carreira e de vida. Quis o feliz acaso que estivesse presente nos momentos iniciais dos meus cursos de mestrado e de doutoramento, ajudando na forja das ideias e ofertando o bondoso sopro anímico.

Aos jovens e aos pais participantes no estudo, cuja adesão generosa foi muito além dos dados, envolvendo a partilha de perspetivas pessoais sobre o tema em estudo.

Às minhas colegas de trabalho e excelentes amigas do IOP, as psicólogas Eugénia Aroeira, Paula Candeias, Manuela Montes, Etelvina Cristóvão, Maryline de Almeida, Sandra Fraga e Ana Marques. Ajudaram-me e ouviram-me, atenta e incansavelmente, em questões existenciais, científicas, técnicas e práticas. Gostaria que voltássemos a trabalhar juntas para lhes retribuir o quanto me pouparam para que este trabalho pudesse ser realizado. Em especial, à querida colega de sempre, Paula Candeias. Agradeço também o apoio prestado por outros colaboradores do IOP, nomeadamente, Paula Silveira, Belarmina Alves e Amílcar Fonseca, pela disponibilidade e boa disposição, que em muito facilitaram a logística dos elementos solicitados aos pais.

Às colegas de estudos e de profissão, em lides fora do IOP, e boas amigas, Isabel do Vale, Rute Agostinho e Isabel Cristina Gonçalves, pela estima, pelo convívio enriquecedor e pelo incentivo permanente e genuíno.

Aos prezados professores e investigadores da comunidade científica portuguesa da psicologia das carreiras, com quem tive o privilégio de privar de mais perto nos últimos 25 anos, em encontros e projetos diversos, e que, de uma forma ou outra, constituem para mim importantes referências: da Universidade de Lisboa: Maria Odília Teixeira, Manuel Rafael, Alexandra Barros, Isabel Janeiro e Maria do Rosário Lima; da Universidade do Minho: Maria do Céu Taveira; da Universidade de Coimbra: Maria Paula Paixão e José Tomás da Silva; da Universidade de Évora: Paulo Cardoso.

Aos atuais colegas do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Reitoria da Universidade de Lisboa, na pessoa da sua coordenadora, Susana Oliveira, pelo relevante estímulo e apoio na fase final de escrita da tese.

À Universidade de Lisboa, nas pessoas dos Reitores Professor Sampaio da Nóvoa e Professor Cruz Serra, pela concessão, na qualidade de técnica superior do IOP, das propinas do curso, e pela equiparação a bolsa por 30 dias, nos anos de 2012 a 2014.

Ao António Belo, meu marido, pelo suporte na análise estatística dos dados e por tantas e boas coisas neste projeto, na carreira e na vida. Este foi mais um desafio ao qual resistiu o especial entendimento que nos une. E dele saiu fortalecido.

Aos meus familiares e amigos, por todo o amor, amizade, compreensão e amparo. À Sara e à Mariana, minhas queridíssimas filhas, por existirem. São quem confere o mais precioso sentido à minha vida e suas concretizações. Gosto de pensar que este projeto foi concomitante com o da construção das suas identidades adultas, e que eventuais entrosamentos reverteram em benefício mútuo. E agora, queridos familiares, amigos e colegas, quero iniciar muitos outros projetos comuns e significativos.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
NOTA PRÉVIA	XIX
RESUMO	XXI
ABSTRACT	XXIII

INTRODUÇÃO	1
------------	---

### **PARTE I – INFLUÊNCIA PARENTAL NA CARREIRA: REVISÃO DA CONCEITUALIZAÇÃO E DA**

<b>INVESTIGAÇÃO</b>	<b>15</b>
---------------------	-----------

### **CAPÍTULO 1 – DA INFLUÊNCIA NOS TRAÇOS À INFLUÊNCIA NOS PLANOS**

1.1 ABORDAGEM TRAÇO E FATOR	19
1.2 ABORDAGEM PSICODINÂMICA	23
1.3 ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	30
1.4 ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA	37
1.5 A ABORDAGEM CONTEXTUALISTA	40

### **CAPÍTULO 2 – DA COCONSTRUÇÃO DO PROJETO À COCONSTRUÇÃO DA VIDA**

2.1 O CONSTRUTIVISMO E NOVAS ABORDAGENS DE CARREIRA	53
2.2 MODELO CONCEITUAL DE R. YOUNG – TEORIA DA AÇÃO CONTEXTUAL	62
2.3 MODELO CONCEITUAL DE J. GUICHARD – TEORIA DA CONSTRUÇÃO DE SI	69
2.4 MODELO CONCEITUAL DE M. SAVICKAS – TEORIA DA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA	74
2.4.1 O SELF ENQUANTO ATOR: FORMAÇÃO DE UMA REPUTAÇÃO	78
2.4.2 O SELF ENQUANTO AGENTE: MUDANÇA E ADAPTABILIDADE	86
2.4.3 O SELF ENQUANTO AUTOR: NARRATIVAS E TEMAS DE VIDA	98
2.5 O PARADIGMA <i>LIFE DESIGNING</i> - UM MODELO DE ACONSELHAMENTO CONSTRUTIVISTA	103

### **CAPÍTULO 3 – ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE INFLUÊNCIA PARENTAL NA CARREIRA**

3.1 LOCALIZAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO SOCIAL ALARGADO	115
3.1.1 ESTATUTO SOCIOECONÓMICO	115
3.1.2 GRUPO ÉTNICO-RACIAL	129
3.2 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA FAMÍLIA	134
3.3 CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA ENQUANTO CONTEXTO RELACIONAL	140
3.3.1 INTERAÇÕES NO CONTEXTO FAMILIAR	140
3.3.2 APOIO E ENCORAJAMENTO PARENTAL	148
3.3.3 OS PAIS ENQUANTO MODELOS DE PAPEL E FIGURAS DE IDENTIFICAÇÃO	156
3.3.4 ATIVIDADES E INTENÇÕES	160

**PARTE II – RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS PARENTAIS E FAMILIARES E A ADAPTABILIDADE DE  
CARREIRA EM ADOLESCENTES** **169**

**CAPÍTULO 4 – MÉTODO** **171**

4.1 ESTRUTURA GERAL E OBJETIVOS DO ESTUDO	173
4.2 INSTRUMENTO E SUAS FORMAS	175
4.2.1 CONSTRUÇÃO DE UMA MEDIDA INTERNACIONAL DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA	175
4.2.2 INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE – VERSÃO EXPERIMENTAL UTILIZADA	184
4.2.3 FORMAS PARA HETEROAVALIAÇÃO DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA	187
4.2.4 FICHAS PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E SUAS FAMÍLIAS	188
4.3 PROCEDIMENTOS	189
4.4 ESTUDO PILOTO	193
4.5 PARTICIPANTES	195
4.5.1 FILHOS	196
4.5.2 PAIS	197
4.5.3 FAMÍLIAS	204
4.6 QUESTÕES E HIPÓTESES EM INVESTIGAÇÃO	207

**CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** **221**

5.1 – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DO INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE E DAS SUAS FORMAS F E P	223
5.2 – ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS METROLÓGICAS – INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE (FILHOS)	227
5.2.1 – CONSISTÊNCIA INTERNA	228
5.2.2 – CORRELAÇÕES ENTRE ITENS DO INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE (FILHOS)	230
5.2.3 – ANÁLISE FATORIAL	232
5.3 – VERSÃO ADAPTADA DO INVENTÁRIO SOBRE A ADAPTABILIDADE - IA(A) - E DAS SUAS FORMAS F E P	243
5.4 – ESTUDOS DIFERENCIAIS	251
5.4.1 – ESTUDO DAS DIFERENÇAS ENTRE OS RESULTADOS NO IA(A) E NAS SUAS FORMAS F E P	252
5.4.1.1 – DIFERENÇAS ENTRE AS RESPOSTAS DOS FILHOS E DOS PAIS NO IA(A)	253
5.4.1.2 – DIFERENÇAS ENTRE AS RESPOSTAS DOS FILHOS NO IA(A) E NA SUA FORMA F	254
5.4.1.3 – DIFERENÇAS ENTRE AS RESPOSTAS DOS PAIS NO IA(A) E DOS FILHOS NA SUA FORMA F	256
5.4.1.4 – DIFERENÇAS ENTRE AS RESPOSTAS DOS FILHOS NO IA(A) E DOS PAIS NA SUA FORMA P	257
5.4.2 – DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS	259
5.4.2.1 – DIFERENÇAS ENTRE SEXOS	259
5.4.2.2 – DIFERENÇAS ENTRE NÍVEIS ETÁRIOS DOS FILHOS	262
5.4.2.3 – DIFERENÇAS ENTRE HABILITAÇÕES DOS PAIS	266
5.4.2.4 – DIFERENÇAS ENTRE SITUAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PAIS	269
5.4.2.5 – DIFERENÇAS ENTRE ESTATUTO SOCIOECONÓMICO DAS FAMÍLIAS	272
5.4.2.6 – DIFERENÇAS ENTRE CONFIGURAÇÕES FAMILIARES	277
5.5. ESTUDOS CORRELACIONAIS	285
5.5.1. REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA	285
5.5.2. ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS	292
5.5.2.1 RESPOSTAS DOS FILHOS E DOS PAIS NO IA(A)	292
5.5.2.2 RESPOSTAS DOS FILHOS NO IA(A) E NA SUA FORMA F	294
5.5.2.3 RESPOSTAS DOS FILHOS NO IA(A) E RESPOSTAS DOS PAIS NO IA(A)–FORMA P	295
5.5.3 DIAGRAMA CORRELACIONAL INTEGRADO DE AUTO E HETEROAVALIAÇÕES	298

CONCLUSÕES	303
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319



<b>ANEXOS</b>	<b>343</b>
ANEXO 1 – INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE	345
ANEXO 2 – INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE – FORMA P	349
ANEXO 3 – INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE – FORMA F	353
ANEXO 4 – FICHA DE REGISTO DE DADOS DOS PAIS	357
ANEXO 5 – FICHA DE REGISTO DE DADOS DOS FILHOS	361
ANEXO 6 – FICHA SÍNTESE DOS DADOS DOS PAIS PARA LEITURA ÓPTICA	365
ANEXO 7 – CARTA-CONVITE DA DIRETORA DO IOP AOS PAIS	369
ANEXO 8 – CARTA AOS PAIS	373
ANEXO 9 – CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÓMICA EUROPEIA (ESEC)	375

---



## Índice de Quadros

<i>Quadro 2.1 – Abordagens construtivistas e construcionistas da carreira .....</i>	<i>60</i>
<i>Quadro 2.2 – Contínuo positivista e construtivista no aconselhamento de carreira.....</i>	<i>61</i>
<i>Quadro 2.3 - Domínios e questões no âmbito da carreira life-enhancing.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 2.4 – Forma subjetiva identitária: definição através de um exemplo .....</i>	<i>71</i>
<i>Quadro 2.5 – Dimensões da adaptabilidade da carreira.....</i>	<i>91</i>
<i>Quadro 2.6 – Estilos adaptativos para a construção da carreira com base em concepções do self .....</i>	<i>94</i>
<i>Quadro 4.1 – Inventário sobre Adaptabilidade: correspondência com o modelo hierárquico e multidimensional de adaptabilidade de carreira.....</i>	<i>186</i>
<i>Quadro 4.2. – Exemplos de reformulação de itens do IA para heteroavaliação entre pais e filhos .....</i>	<i>187</i>
<i>Quadro 4.3 – Consistência Interna das escalas do IA e das escalas das Formas F e P – Estudo piloto.....</i>	<i>194</i>
<i>Quadro 4.4 – Média dos resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA e, respetivamente, nas escalas das Formas F e P – Estudo piloto .....</i>	<i>194</i>
<i>Quadro 4.5 – Percentagem média de respostas 4 e 5 dos filhos e dos pais no IA e, respetivamente, nas Formas F e P – Estudo piloto .....</i>	<i>194</i>
<i>Quadro 4.6 – Amostra de participantes. Número de famílias, de filhos e de pais.....</i>	<i>196</i>
<i>Quadro 4.7 – Distribuição da amostra de filhos pelos anos de escolaridade, sexos e idades .....</i>	<i>197</i>
<i>Quadro 4.8 – Distribuição da amostra de pais por grupos etários.....</i>	<i>198</i>
<i>Quadro 4.9 – Distribuição da amostra de pais por níveis de escolaridade.....</i>	<i>198</i>
<i>Quadro 4.10 – Distribuição da amostra de pais por situação face ao emprego .....</i>	<i>199</i>
<i>Quadro 4.11 – Distribuição da amostra de pais por tipos de vínculo empregador .....</i>	<i>199</i>
<i>Quadro 4.12 – As dez profissões mais frequentes na amostra dos pais.....</i>	<i>200</i>
<i>Quadro 4.13 – Distribuição das profissões dos pais pelos grandes grupos profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões/2010 .....</i>	<i>200</i>
<i>Quadro 4.14 – Distribuição da amostra de pais por seis classes, segundo a Classificação Socioeconómica Europeia (ESeC) .....</i>	<i>202</i>
<i>Quadro 4.15 – Distribuição das famílias pelos tipos de estrutura.....</i>	<i>204</i>
<i>Quadro 4.16 – Distribuição das famílias pelo número de pessoas no agregado familiar .....</i>	<i>204</i>
<i>Quadro 4.17 – Distribuição da amostra de filhos pelo número de irmãos a viver em casa .....</i>	<i>205</i>
<i>Quadro 4.18 – Distribuição da amostra de filhos pelas posições na fratria .....</i>	<i>205</i>
<i>Quadro 4.19 – Distribuição das famílias por quatro classes de ESE .....</i>	<i>206</i>
<i>Quadro 5.1 – Média e desvio padrão dos resultados dos filhos e dos pais nos itens do IA e, respetivamente, nos itens das suas Formas F e P.....</i>	<i>224</i>
<i>Quadro 5.2 – Alfa de Cronbach das escalas do IA, se removido o item e correlação de cada item com a soma dos restantes da escala. Amostra dos filhos (n=403).....</i>	<i>229</i>

Quadro 5.3 – Resumo da matriz de intercorrelações, em função da ordem de grandeza dos coeficientes de correlação ( $\rho$ ) (Resultados dos filhos no IA, $n=403$ ).....	231
Quadro 5.4 – Matriz de estrutura da AFE, com método dos eixos principais e rotação oblíqua. Saturações fatoriais dos itens (Resultados dos filhos no IA, $n=403$ ) .....	236
Quadro 5.5 - Matriz de correlação dos fatores (AFE) .....	238
Quadro 5.6 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's. Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e de 2ª ordem .....	242
Quadro 5.7 – Itens removidos na Versão Adaptada do IA e no CAAS-Form 2.0.....	244
Quadro 5.8 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e de 2ª ordem Resultados dos filhos no IA(a) – Forma F .....	248
Quadro 5.9 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e de 2ª ordem Resultados dos pais no IA(a) e no IA(a) – Forma P .....	249
Quadro 5.10 – Média, desvio padrão e estatística do teste Kolmogorov-Smirnov (Z) dos resultados dos filhos e dos pais no IA(a) e nas suas Forma F e P, por escalas.....	250
Quadro 5.11 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do sexo .....	259
Quadro 5.12 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F, em função do sexo dos filhos.....	260
Quadro 5.13 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função do sexo dos filhos .....	261
Quadro 5.14 – Teste t (amostras emparelhadas) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função do sexo dos pais .....	262
Quadro 5.15 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do seu nível de escolaridade .....	263
Quadro 5.16 – Teste t para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do nível de escolaridade frequentados.....	264
Quadro 5.17 – Teste t para comparação das médias das respostas dos pais no IA–Forma P, em função do nível de escolaridade dos filhos .....	265
Quadro 5.18 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função do nível educacional dos pais .....	266
Quadro 5.19 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a), em função do nível educacional dos pais.....	266
Quadro 5.20 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do nível educacional dos pais .....	268
Quadro 5.21 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função do nível educacional dos pais.....	269

Quadro 5.22 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função da situação no trabalho e do tipo de trabalho dos pais.....	269
Quadro 5.23 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função da situação no trabalho .....	270
Quadro 5.24 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do tipo de trabalho dos pais.....	271
Quadro 5.25 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função da situação no trabalho das mães) .....	271
Quadro 5.26 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função do tipo de trabalho dos pais.....	272
Quadro 5.27 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função da classe ESE da família.....	273
Quadro 5.28 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a), em função da classe ESE da família .....	273
Quadro 5.29 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F, em função da classe ESeC dos pais.....	275
Quadro 5.30 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F (pais), em função da classe ESeC dos pais .....	275
Quadro 5.31 – Teste de Kruskal Wallis (amostras independentes) para comparação dos resultados dos pais no IA(a)-Forma P, em função da sua classe ESeC.....	277
Quadro 5.32 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função da configuração familiar .....	277
Quadro 5.33 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA–Forma F (mães), em função da configuração familiar .....	279
Quadro 5.34 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F (mães), em função da configuração familiar .....	280
Quadro 5.35 – Teste de Kruskal Wallis (amostras independentes) para comparação dos resultados dos pais no IA(a)–Forma P, em função da configuração familiar .....	281
Quadro 5.36 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do número de irmãos.....	282
Quadro 5.37 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do número de irmãos .....	282
Quadro 5.38 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função do número de irmãos .....	283
Quadro 5.39 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função da posição na fratria .....	283
Quadro 5.40 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função da posição na fratria .....	284

<i>Quadro 5.41 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função da posição do filho na fratria .....</i>	<i>284</i>
<i>Quadro 5.42 – Modelo 1 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Catorze variáveis independentes: seis psicológicas e oito sociodemográficas .....</i>	<i>287</i>
<i>Quadro 5.43 – Modelo 2 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Oito variáveis independentes sociodemográficas .....</i>	<i>288</i>
<i>Quadro 5.44 – Modelo 3 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Trinta variáveis independentes psicológicas .....</i>	<i>289</i>
<i>Quadro 5.45 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA, segundo os sexos .....</i>	<i>293</i>
<i>Quadro 5.46 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre resultados dos filhos no IA e no IA–Forma F, segundo os sexos .....</i>	<i>294</i>
<i>Quadro 5.47 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre os resultados dos filhos no IA e os resultados dos pais no IA–Forma P, segundo os sexos .....</i>	<i>296</i>

## Índice de Figuras

<i>Figura 2.1 – Linhas orientadoras para o género e modelos de papel.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 2.2 – Categorias de adaptabilidade por grau e taxa de concretização de tarefas.....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 3.1 –Intensidade do encorajamento parental Intensidade de.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 4.1 – Plano do estudo.....</i>	<i>174</i>
<i>Figura 5.1 – Scree Test – Eigenvalues dos 50 fatores.....</i>	<i>234</i>
<i>Figura 5.2 - Representação gráfica do modelo estimado para AFC hierárquica de segunda ordem .....</i>	<i>245</i>
<i>Figura 5.3 – Médias dos resultados totais de AC dos filhos e dos pais no IA(a) e, respetivamente, nas suas Forma F e P.....</i>	<i>251</i>
<i>Figura 5.4 – Estimativa das médias dos resultados dos filhos e dos pais no IA.....</i>	<i>253</i>
<i>Figura 5.5 – Estimativa das médias dos resultados dos filhos no IA(a) e no IA(a)–Forma F.....</i>	<i>255</i>
<i>Figura 5.6 – Estimativa das médias dos resultados dos pais no IA(a) e dos filhos no IA(a)–Forma F....</i>	<i>257</i>
<i>Figura 5.7 – Estimativa das médias das respostas dos filhos no IA(a) e das médias dos resultados dos pais ao IA(a)–Forma P.....</i>	<i>258</i>
<i>Figura 5.8 – Diagrama das correlações entre medidas totais de filhos e pais e no IA(a), respetivamente nas suas Formas F e P.....</i>	<i>299</i>





## NOTA PRÉVIA

---

Ao longo da presente tese, para agilização da escrita e compreensão da mesma, sempre que as palavras *pais*, *pai*, *filhos* e *filho* estão escritas em itálico, tal significa que se referem a indivíduos do sexo masculino.

No presente trabalho foram inseridos epígrafes na folha que antecede cada capítulo. O seu conteúdo não é alusivo aos temas dos capítulos, constituindo, somente, uma partilha de apontamentos em que autores narram registos da influência da família e dos pais em processos construtivos da carreira dos filhos.



## RESUMO

Enquadrado em modelos conceituais da psicologia vocacional, que valorizam o caráter coconstruído do *self* e da carreira, o estudo investiga a influência parental na adaptabilidade de carreira (AC) de adolescentes (n=403), clientes do Instituto de Orientação Profissional. O instrumento utilizado – Inventário sobre Adaptabilidade (IA) – constitui a versão experimental portuguesa da operacionalização internacional do construto multidimensional e psicossocial de AC de Savickas (2005, 2008b) que integra as escalas Preocupação, Controlo, Curiosidade, Cooperação e Confiança (os 5 C's). São preparadas formas para heteroperceção da AC entre pais e filhos. Colhem-se dados sobre (1) variáveis sociodemográficas das mães (n=384), dos *pais* (n=364) e das famílias (n=388); e (2) variáveis psicológicas, referentes às medidas da AC de pais e de filhos e às respetivas heteroperceções. Os dados de filhos, de mães e de *pais* são emparelhados. Resultados principais: (1) Nos estudos de precisão e de validade verificam-se adequadas características psicométricas das medidas psicológicas colhidas, assim como o seu ajustamento ao modelo teórico de 5 C's da AC. (2) Nos estudos diferenciais verifica-se que os jovens que frequentam o 9º ano apresentam a AC mais elevada do que os que frequentam o 12º, e que não há diferenças na AC em função do sexo. Relativamente às variáveis sociodemográficas parentais apenas o estatuto socioeconómico da família diferencia moderadamente a AC dos filhos. A configuração familiar não diferencia a AC dos filhos. (3) Nos estudos de regressão linear múltipla (RLM) constata-se que apenas variáveis psicológicas contribuem para a explicação da variância da AC dos filhos. Do modelo de RLM que testa as 30 variáveis psicológicas (considerandos os 5 C's nas 6 medidas) resulta a prevalência das perceções entre *pais* e filhos. (4) Nos estudos correlacionais verifica-se ausência de relação entre autoperceção de AC dos filhos e dos pais. Verifica-se um padrão correlacional diferencial entre medidas da AC dos filhos e as de heteroperceção da AC relativa a *pais* e mães: ocorre correlação mais forte entre a AC dos filhos e a AC que estes percebem nos *pais*, bem como entre a AC dos filhos e a AC que as mães percebem nos filhos. Interpretam-se as relações encontradas entre a AC dos filhos e heteroperceções da AC entre pais e filhos enquanto processos coconstruídos de influência parental na carreira dos filhos. Referem-se limitações do estudo e implicações dos resultados para a investigação e a prática.

Palavras-chave: influência parental, adaptabilidade, construção da carreira



## ABSTRACT

Based in conceptual models of vocational psychology that value the co-constructed nature of self and career, the study addresses the parental influence on career adaptability (CA) of adolescents ( $n = 403$ ) Instituto de Orientação Profissional clients. The instrument used is the Portuguese version of Career Adapt-Abilities Inventory, arranged in five dimensions or C's: Concern, Control, Curiosity, Cooperation and Confidence Savickas (2005, 2008b). Two forms of the CAAI were prepared in order to collect hetero-evaluation (or perception) of CA from mothers ( $n = 384$ ), fathers ( $n = 364$ ) and children, information on socio-demographic variables of parents and families ( $n = 388$ ) is also collected. Data of children, mothers and fathers are matched. The main results are: (1) Metrological studies of reliability and validity reveal psychometric adequacy of psychological variables, as well as a good fit to the theoretical multidimensional model of CA considering the five C's. (2) Differential studies show that 9th graders evaluate themselves higher than HS students in CA and girls evaluate themselves similar to boys. Parental sociodemographic variables have reduced impact on children's CA, only socio-economic status of families moderately impacts on children's CA. Family configuration variables do not differentiate children's CA. (3) In multivariate regression model (MRL), none of the socio-demographic variables accounts for the variability explained by the model. MRL with 30 psychological variables (considering the 5 C's for all the 6 measures) shows that hetero-perceptions between children and fathers have the greatest explanatory capacity for children's Career Adaptability. (4) Correlational analysis shows lack of correlation between children's and parents' self-evaluations. There is a different correlation pattern for children's CA self-perception and the ones of their fathers and mothers: the strongest correlation is between children's CA and children's hetero-perception of fathers, as well as between children's CA and mother's hetero-perception of children. Relationships found between children's CA and hetero-perception between parents and children can be interpreted as coconstructed processes of parental influence on children's career. Limitations of the study and implications for practice and further research are addressed.

Key words: parental influence, adaptability, career construction



# INTRODUÇÃO

---

- Se pudéssemos começar por uma questão relativamente inócua, quem és tu, o que fazes?

- Isso é inócua? 'Quem és tu?' (Risos). [...] A minha área de investigação é a carreira. [...]. Quando estava na Universidade senti dificuldade em escolher o *major*, porque não queria compartimentar-me [...]. Após algum tempo, tornei-me fascinado pela área do trabalho. E pensei que se pudesse estudar *o trabalho*, poderia estudar psicologia do trabalho, sociologia do trabalho, economia do trabalho, teologia do trabalho. Estava muito interessado em estudar o trabalho a partir de todas as perspetivas. Até coleciono livros de poemas e arte sobre o trabalho. Sinto que é central para a minha vida pessoal, é central para a minha resposta às pessoas. [...] interessei-me pelas questões do trabalho desde miúdo pequeno, enquanto observava o meu pai a ser incapaz de conseguir o que eu chamo um trabalho a sério. Por causa disso, ele tinha sempre de trabalhar em dois ou três empregos de improviso. Como não eram verdadeiros empregos mas biscates, podia levar-me muitas vezes com ele. Se tivesse um emprego a sério eu não poderia ter ido com ele enquanto era um miúdo pequeno, observá-lo no trabalho, nem aprender a apreciar o valor do trabalho duro. (p. 122).

In Audrey Collin (2001): An interview with Mark Savickas: Themes in an eminent career, *British Journal of Guidance & Counselling*, 29, 121-136.





O mundo mudou drasticamente para o trabalhador do século XXI, e não necessariamente para melhor (Pope, 2015). Um vasto conjunto de fatores estão em curso, alterando a vida das sociedades e dos indivíduos, a nível planetário. Guichard (2012) resume esses fatores em (1) económicos, que incluem as crises financeiras em curso numa vasta quantidade de países, elevadas taxas de desemprego e crescente disparidade entre pessoas e países ricos e pobres, (2) ecológicos, como o aquecimento global, a eminência de uma crise de água e a extinção de espécies, e (3) humanos, que dizem respeito ao grande deficit de trabalho decente, à explosão demográfica e a fenómenos migratórios massivos de populações que não podem sobreviver nos locais onde nasceram.

Na estreita relação com esses fenómenos estão a globalização e o avanço tecnológico, que têm introduzido um conjunto de aceleradas mudanças nas realidades sociais e laborais, expandindo para além-fronteiras o funcionamento dos mercados de emprego, questionando vínculos e lealdades, originando novas formas de trabalho, novas formas de carreira, novas formas de gestão das carreiras e novas realidades organizacionais (Duarte, 2008).

Tal como ocorreu aquando da industrialização e da urbanização, há um século atrás, assiste-se a uma mudança da organização dos papéis sociais, em especial do papel de trabalho e da estrutura das profissões. Para lidar com o mundo em mudança rápida as empresas tentam manter a flexibilidade através da redução de efetivos, da subcontratação externa, do achatamento hierárquico e de contínuas reestruturações. A noção de carreira enquanto “sequência de posições ocupadas por uma pessoa durante o curso do seu ciclo de vida” (Super, 1980) está a ser substituída pela noção de sucessão de projetos ao longo da carreira, a de fases de carreira pela de ciclos de aprendizagem, e a de emprego pela de empregabilidade (Savickas & Baker, 2005).

Neste contexto, os jovens dos dias de hoje podem contar com uma entrada no mundo adulto muito diferente da dos seus pais. Como resultado das vastas mudanças em curso, os desafios a que os mais novos terão de fazer frente implicam o domínio de competências que não foram essenciais para gerações anteriores (Kenny & Minor, 2015). As novas competências não são as *hard skills*, que os curricula educativos/formativos integram e atualizam; nem se ficam pelas apelidadas *soft skills*, que promovem a integração do indivíduo na organização e o seu maior sucesso e satisfação. Trata-se de uma nova ordem de competências para o trabalho e para a vida, que estão a ser vistas como centrais, ou cruciais, para a adaptação do indivíduo a um

mundo em que o trabalho é pleno de mutabilidade e de descontinuidades, competências que, não por acaso, têm vindo a ser escrutinadas por diversos observatórios, como o Banco Mundial (Wang, 2012)<sup>1</sup>, a OCDE (2015)<sup>2</sup>, o CEDEFOP (2014)<sup>3</sup> ou projetos internacionais financiados por programas europeus, caso do projeto Tuning (2015)<sup>4</sup>, de âmbito transcontinental.

Em 2008, o Conselho da União Europeia<sup>5</sup> exorta os seus estados membros a reforçar e articular as ofertas de orientação, para que estas progridam para sistemas nacionais de orientação ao longo da vida, a integrar nas estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Um tal sistema deverá apoiar o cidadão, em qualquer momento da sua vida, a desenvolver as competências para gerir eficazmente os seus trajetos de aprendizagem/formação e de carreira, independentemente da situação face à idade, ao estudo/formação, ao emprego, à saúde, ou à nacionalidade. A implementação de tais sistemas levanta preocupações quanto à preparação dos técnicos que no terreno deverão organizar as tão esperadas respostas de ajuda. Aqueles que, constituindo a primeira linha de apoio nos serviços já implementados, foram quem “forçou a porta” para a renovação das conceções teóricas e de aconselhamento no domínio da psicologia vocacional (Young & Popadiuk, 2012).

Ainda que o trabalho pleno, a carreira em progressão no longo prazo, a vida pautada por uma profissão, ou a segurança no emprego tenham vindo a ser apontados como realidades não aplicáveis a vários sectores da população (Blustein, 2006; Blustein et al., 2015; Hartung & Blustein, 2002), são agora também utópicas para a generalidade dos trabalhadores do século XXI. O impacto de uma tal mudança nos planos individual e social não tem precedentes na história ocidental. As pessoas sentem-se perplexas com o futuro, sendo mais difícil do que anteriormente encará-lo como um território integrador de diversidade de perspetivas, de progresso, de melhores condições de vida ou de novas oportunidades (Guichard, Pouyaud, Calan & Dumora, 2012).

Os teóricos e investigadores no domínio da psicologia vocacional têm questionado a continuação da aplicabilidade dos modelos conceptuais e de intervenção do século

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=753](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=753)

<sup>2</sup> Disponível em: <http://skills.oecd.org/>

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.cedefop.europa.eu/files/5542\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5542_en.pdf)

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuning/>

<sup>5</sup> Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:PT:PDF>

XX, propondo o avanço a partir dos paradigmas meta-teóricos proporcionados pelas epistemologias do construtivismo e do construcionismo social. A primeira sobre a construção que a mente faz do mundo, a segunda acentuando as construções socialmente partilhadas, que assim residem “fora da mente”, ambas afirmando que o conhecimento é construído pelas pessoas, ou seja, não reflete realidades “verdadeiras” que existam independentemente de quem as constrói (Collin & Young, 2004).

É necessário fazer avançar as respostas de apoio aos indivíduos e às sociedades, na linha do que Savickas (1993) reclama desde a década de 1990, sobre a “necessidade do aconselhamento de carreira acertar o passo com a sociedade pós-moderna” (p. 205), de uma verdadeira teoria de aconselhamento de carreira, derivada da atividade hermenêutica, centrada na construção do significado e não na sua descoberta, num processo que seja, ele próprio uma coconstrução ou construção social de significados (Savickas, 1993).

O mundo reduziu consideravelmente as estruturas tradicionais que balizam a vida, a reflexão impõe-se. Cada indivíduo precisa questionar-se sobre “o que vai fazer com a sua vida”, como a vai viver e sob que prioridades. Identificar ideias e prioridades a integrar num *projeto pessoal de construção da vida*, ou na “trajetória da vida” (e já não na “trajetória da carreira”) é a estratégia necessária para prevenir riscos psicológicos, face à dimensão e frequência das descontinuidades (Savickas et al., 2009). A reflexividade prospetiva, examinar cada situação antes de agir, surge como resposta à rutura da padronização, sendo cada vez mais requerido ao indivíduo que explore o seu contexto em profundidade para articular mudanças pessoais e sociais, numa biografia de escolhas que, cada vez mais qualifica a vida dos adultos que consideram alternativas, realizam escolhas e avaliam resultados, originando o conceito de carreira subjetiva (Savickas, 2013).

O *significado pessoal* constitui a pedra de toque para a nova abordagem de ajuda e já não tanto as diferenças entre os indivíduos ou a progressão destes de acordo com expectativas sociais padronizadas, trata-se de identificar os “bens-chave” através dos quais as pessoas se ligam aos seus contextos mutáveis, assegurando o sentido de continuidade e a coerência identitária (Savickas et al., 2009). Outro objetivo prioritário é tomar em consideração o âmbito mais vasto dos domínios de vida dos indivíduos, numa perspetiva integrada e contextualizada, procurando que o aconselhamento de carreira não se foque no papel profissional enquanto promotor do desenvolvimento da

carreira, mas sim num esforço concertado para promover o desenvolvimento humano através do trabalho e dos relacionamentos (Richardson, 1993, 2002, 2004).

Para Savickas (2003) a essência e origem da carreira é social e relacional, ocasionando o interface entre autoconceito e papel social. Indivíduo e sociedade constroem-se mutuamente através do trabalho: o indivíduo com o objetivo de ganhar a vida (“*making a living*”) num sistema de significados mais vasto sobre como viver a vida (“*making a life*”); a sociedade com a expectativa de que cada indivíduo desempenhe um papel de trabalho, contribuindo para o bem-estar e a sobrevivência da comunidade. Assim, a ligação interpessoal, ou cooperação, é um recurso valioso para a preparação para o trabalho e para o seu desempenho, vista como uma força ou recurso psicossocial que radica no sentido intrapessoal de pertença<sup>6</sup> (Erickson, 1963, citado por Savickas, 2003).

Segundo Blustein, Schultheiss e Flum (2004) o termo “relacional” refere-se à ideia de que o ser humano está disposicionalmente, e talvez até biologicamente, orientado para desenvolver e manter ligações significativas com os outros, patente nas lutas interpessoais e intrapessoais para a ligação, afirmação, apoio e vinculação<sup>7</sup> expressas “nas mais diversas casas intelectuais”. A integração da dimensão relacional na concetualização sobre o trabalho na vida das pessoas avançou para os mais diversos níveis – social, comunitário e familiar, incluindo os pais, os irmãos e outras pessoas significativas – e constitui um tema transversal às várias abordagens conceptuais, não se restringindo a um modelo teórico singular, nem a uma perspetiva epistemológica específica.

Tal como as organizações do trabalho, também a família é uma estrutura social em mutação. Nos censos portugueses de 2011, verifica-se a tendência, na última década, para a informalização da conjugalidade e da parentalidade, transições mais frequentes na configuração familiar e profundas alterações na sua demografia. Porém, o núcleo constituído pelo casal e os seus filhos mantêm-se como forma predominante dos agregados domésticos (Wall, Atalaia, Leitão & Marinho, 2013). É provável que o papel estruturante, securizante e estabilizador da família venha a assumir ainda maior relevo para o indivíduo, face à fluidez e incerteza que caracterizam a sociedade e as

---

<sup>6</sup> No original, *belongingness*.

<sup>7</sup> No original, *attachment*.

organizações atuais, e às dificuldades acrescidas para a implementação da identidade no papel profissional (Blustein, 2006).

Transversal é também o papel atribuído à família de origem, e mais especificamente aos pais, nas diversas abordagens conceituais no domínio do comportamento vocacional: a influência parental na carreira é assinalada por Osipow (1990) como um dos construtos que traduzem a convergência entre os modelos teóricos que toma como dominantes no pensamento sobre as carreiras, no final do século XX. Embora estas abordagens considerem o papel da família e dos pais nos resultados e processos de carreira dos filhos, fazem-no em diferentes graus de extensão, de especificidade e de explicitação (Pinto & Soares, 2001).

Nova concetualização tem sido avançada em resposta aos desafios da atual organização social do trabalho, amplamente integradora do domínio relacional da construção da carreira e conferidora de um maior foco ao papel da família e dos pais nos processos de coconstrução de projetos, do *self* e da carreira, de que se destacam as teorias apresentadas por Young e colaboradores (Young, Valach & Collin, 1996) sobre a ação contextual, por Guichard (2005) sobre a construção de si, e por Savickas (2002) sobre a construção da carreira, abordagens que adotam as epistemologias pós-modernas do construtivismo e construcionismo social. Estas teorias, que os autores têm vindo a elaborar até à atualidade (Guichard, 2015; Savickas, 2013; Young & Valach, 2015), proporcionam o enquadramento concetual principal do presente projeto de investigação. Porém, na linha do reconhecimento da transversalidade das questões relacionais (Blustein et al., 2004) e do papel da família e dos pais (Osipow, 1990), a presente investigação considera também a pertinência das ideias e dos construtos de teorização precedente.

O tema da influência parental na carreira tem vindo a gerar considerável investigação empírica, para o que contribuiu o impulso do movimento de educação de carreiras na década de 1980, com vigorosa chamada de atenção em números temáticos do *Journal of Career Education* (junho de 1984) e do *Journal of Career Development* (setembro de 1985) sobre a necessidade de estudar como o fenómeno opera, como se manifesta e como pode ser integrado na intervenção. Por si só, a auscultação do tema junto de jovens é reveladora da sua pertinência, já que estes indicam consistentemente os pais como principal fonte de ajuda em questões relacionadas com decisões de carreira, superando frequentemente a expectativa e o balanço de apoio de técnicos de aconselhamento de carreira, ou de outros agentes relacionais, como pares e professores

(p. ex. Birk & Blimline, 1984; Farnill, 1986; Paa & McWhirter, 2000; Sebalt, 1986; Witko, Bernes, Magnusson & Bardick, 2005). Os pais consideram que ajudar os filhos a planejar o futuro constitui uma das suas funções e principais preocupações na educação daqueles (Carvalho & Taveira, 2010; Lareau, 2003; Otto, 2000; Pinto & Soares, 2002b, 2004; Young & Friesen, 1992; Young et al., 2001, 2002), porém, revelam dificuldades em implementá-lo (Amatea & Cross, 1980; Faria, Taveira & Pinto, 2007; Levine & Sutherland, 2013; McDaniels & Hummel, 1984; Usinger, 2005) e necessidade de apoio para esse efeito (Arrington, 2000; DeRidder, 1990; Jordan & Plank, 2000; Pinto & Soares, 2004).

Os principais estudos sistematizadores da produção empírica no domínio da influência da família e dos pais na carreira (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006; Pinto & Soares, 2001; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Soresi, Nota, Ferrari & Ginevra, 2014; Whiston & Keller, 2004) analisam, no seu conjunto, um período aproximado de seis décadas (1956-2014) e permitem identificar três dimensões interdependentes, através das quais essa influência se exerce: (1) a localização da família no contexto social alargado (p. ex., nível socioeconómico), (2) as suas características estruturais (p. ex., composição da família); e (3) as suas características processuais (p. ex., estilos educativos). Essa influência exerce-se de forma intrincada, atendendo à quantidade e complexidade dos processos envolvidos, tornando difícil, se não inapropriada, a expectativa de generalização. Porém, os estudos permitem considerar previsível o valor crítico de um conjunto de variáveis que têm sido abordadas na relação com as diversas fases do ciclo de vida, desde a infância (p. ex., Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005), a adolescência (p. ex., Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006; Dietrich, & Kracke, 2009), até à idade adulta (p. ex., Flouri & Hawkes, 2008; Splete & Freeman-George, 1985; Young et al., 2007, 2008).

Consagrada que está a relevância do tema, parece necessário avançar para além da descrição do mesmo, caminhando na produção de investigação com maior capacidade explicativa (Pinto & Soares, 2004). Como contributo para essa necessidade, o presente estudo prossegue uma linha de investigação iniciada na década de 1990 (Pinto & Soares, 2001; Soares, 1994, 2001, 2004a, 2004b; Soares & Duarte, 2010b; Soares & Pinto, 1997), com recurso a metodologias qualitativas (Pinto & Soares, 2002a, 2004; Soares, Cardoso & Duarte, 2010; Soares & Pinto, 2005) e quantitativas (Soares, 1998; Soares & Duarte, 2010b; 2012b).

A investigação que se apresenta nesta dissertação, entrecruza-se com os trabalhos iniciados em 2006 pelo fórum internacional *Life Design International Research Group*<sup>8</sup>, que origina o modelo de aconselhamento de carreira *life designing* (Nota & Rossier, 2015; Savickas et al., 2009), e mais especificamente, com o seu projeto *Career Adaptability: Models and measures*. Este projeto inicia-se em 2008, num esforço internacional conjunto para a definição concetual e operacional do construto de adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2010, 2012), no pressuposto do seu valor, enquanto competência psicossocial agregadora de dimensões psicológicas críticas para a capacidade de resposta do indivíduo ao trabalho e à vida plenos de mutabilidade e de descontinuidades, um contributo promissor na nova ordem de competências a que atrás se faz referência.

O construto de adaptabilidade de carreira de Savickas (1997, 2003, 2005, 2008b) constitui a base de trabalho para o esforço concertado dos especialistas do fórum, no refinamento de uma definição concetual e operacional, submetida a estudos de validação em 13 países (Savickas & Porfeli, 2010, 2012), relatados em 2012 num número especial do *Journal of Vocational Behavior*. A presente investigação integra-se, parcialmente, nos trabalhos do grupo português, que resultam na versão nacional dessa operacionalização – A Escala sobre Adaptabilidade (Duarte et al., 2011). A investigação baseada no construto de adaptabilidade de carreira tem prosseguido (Brown, Bimrose, Barnes & Hughes, 2012; Duffy, 2010; Ferreira, Coetzee & Masenge, 2013; Hirschi, 2010; Hou, Wu & Liu, 2014; Johnston et al., 2013; McMahon, Watson & Bimrose, 2012; Rossier, 2015; Stoltz, 2013) originando uma nova linha de inquirição e de reflexão, com resultados promissores quando ao seu valor enquanto competência crítica para assistir aos desafios das novas vidas de trabalho.

Savickas (2013, p. 157) define adaptabilidade de carreira como um “construto psicossocial que denota os *recursos* do indivíduo para lidar com as tarefas correntes ou antecipadas, as transições e os traumas relacionados com os seus papéis profissionais, que em maior ou menor grau, alteram a sua integração social”, considerado

---

<sup>8</sup> O fórum *Life Design International Research Group* integra especialistas da psicologia vocacional e da psicologia do trabalho e das organizações de sete países: Bélgica, EUA, França, Holanda, Itália, Portugal e Suíça e desenvolve modelos e instrumentos psicológicos para apoiar a investigação e a intervenção na construção de projetos de vida/carreira. Coordenação internacional: Mark Savickas (*Northeastern Ohio Universities*). Coordenação nacional: Maria Eduarda Duarte (Universidade de Lisboa).

multidimensional: os sujeitos mais adaptáveis são aqueles que (1) manifestam *preocupação* com o seu futuro; (2) tentam aumentar o *controle* pessoal sobre o seu futuro vocacional; (3) revelam *curiosidade* em explorarem-se a si próprios e em explorarem possíveis cenários futuros; (4) fortalecem a *confiança* em concretizar as suas aspirações. Preocupação, controle, curiosidade e confiança constituem os quatro C's<sup>9</sup> que se agregam no construto de adaptabilidade da carreira (Savickas, 2005, 2013).

Ao analisar as implicações do paradigma da construção da vida para a formação de técnicos de orientação e de outros agentes influentes na carreira, o fórum internacional de especialistas (Savickas et al., 2009) aponta a importância do trabalho com pais, recomendando que com eles seja debatido o seu papel no processo de construção da vida e carreira dos seus filhos. É neste contexto, de renovação de conceitos, métodos e técnicas, que importa recolocar o estudo da influência parental na carreira: inquirindo a forma como a família, e mais especificamente, os pais, enquanto figuras primordiais na vida dos filhos, atuam relativamente à construção de competências críticas para enfrentar os desafios impostos pela rápida mudança e os novos arranjos sociais que caracterizam o trabalho na sociedade do século XXI. Trata-se de uma questão com múltiplas possibilidades de abordagem.

A presente investigação considera o construto de adaptabilidade de carreira e uma sua operacionalização – Inventário sobre Adaptabilidade<sup>10</sup> (Duarte et al., 2008) – para averiguar de que forma a adaptabilidade de carreira dos filhos, autoavaliada (ou autopercebida) por estes, e tomada como variável dependente, capta a capacidade de influência de variáveis referentes à família e aos pais.

As variáveis independentes consideradas nesta investigação são de dois tipos: (1) as comumente designadas variáveis sociodemográficas<sup>11</sup>: o sexo, a idade, o nível educacional parental, as características da situação e da atividade profissional dos pais, o nível socioeconómico da família, e ainda as características estruturais desta, tomadas como base para a realização de estudos diferenciais. Neste sentido, procura-se responder ao apelo formulado por Whiston e Keller (2004) de voltar a integrar as variáveis estruturais nos estudos sobre a influência familiar e parental na carreira, descuradas a partir dos anos de 1980; (2) as aqui designadas variáveis psicológicas: a adaptabilidade

---

<sup>9</sup> No original, concern, control, curiosity, confidence.

<sup>10</sup> Uma versão experimental precursora da Escala sobre Adaptabilidade (Duarte et al., 2011)

<sup>11</sup> Que neste estudo não se limitam a caracterizar a amostra.



de carreira dos pais, autoavaliada (ou autopercebida) por estes; e a adaptabilidade de carreira heteroavaliada (ou heteropercebida) entre pais e filhos – tomadas como base para estudos relacionais com a variável dependente em estudo.

Esta investigação traz alguma inovação ao propor para escrutínio empírico no domínio da influência parental um novo construto – o de adaptabilidade de carreira. Com base na perspectiva construcionista social e no caráter de coconstrução do *self* e da carreira assumidos, espera-se que o estudo promova conhecimento sobre que variáveis relativas à família e aos pais impactam nos recursos de adaptabilidade de carreira dos filhos, com valor para a intervenção em aconselhamento com clientes, em intervenções para pais e na formação de técnicos; esperando-se ainda que as respostas de pais e de filhos ajudem a conhecer melhor a natureza das dimensões psicológicas hipotetizadas para o construto de adaptabilidade de carreira e sua inter-relação.

A introdução de medidas de auto e heteroavaliação da adaptabilidade de carreira constitui, em si, também uma inovação, não só no domínio empírico da influência parental, como no da adaptabilidade de carreira. Segundo Vazire e Solomon (2015), embora exista uma quantidade razoável de estudos sobre a percepção interpessoal, nomeadamente em termos da acuidade de juízos<sup>12</sup>, há escassa investigação no âmbito da percepção de si próprio, e ainda mais de estudos que relacionem os dois domínios, isto é, como a percepção de si próprio e a percepção interindividual interagem. Mesmo no domínio da percepção interpessoal, a investigação existente diz sobretudo respeito a “primeiras impressões”, sendo quase nula a que incide sobre relações próximas. Segundo os autores, as percepções sobre si próprio e sobre os outros desempenham um papel importante nas decisões de vida dos indivíduos, nomeadamente ao nível da carreira, fatores que também relevam a pertinência da presente investigação.

O presente trabalho organiza-se em duas partes: a Parte I – INFLUÊNCIA PARENTAL NA CARREIRA: CONCETUALIZAÇÃO E INVESTIGAÇÕES, procede ao enquadramento teórico do tema em estudo e integra três capítulos. No Capítulo 1 – Da Influência nos Traços à Influência nos Planos – sintetizam-se contributos conceptuais integrados em cinco grandes abordagens que perspetivam o indivíduo numa relação objetiva com o trabalho e a carreira e que permitem perspetivar a influência parental desde o nível da formação dos traços dos filhos, até ao nível do delineamento

---

<sup>12</sup> No original, accuracy of interpersonal judgment.

de projetos em contexto, nomeadamente, as abordagens: traço-fator (1.1), psicodinâmica (1.2), desenvolvimentista (1.3), sociocognitiva (1.4), e contextualista (1.5).

No Capítulo 2 – Da Coconstrução do Projeto à Coconstrução da Vida – apresentam-se três teorias pós-modernas para a concetualização da carreira, conferidoras de centralidade aos processos interpretativos/subjetivos do indivíduo. Inicia-se com a consideração das mudanças sociais e epistemológicas na relação com a emergência de nova concetualização para o estudo e a intervenção no domínio da carreira (2.1); prossegue com a descrição da teoria da ação contextual de R. Young e colaboradores, que perspetiva os projetos de carreira enquanto coconstruções efetuadas com e na família (2.2); apresenta a teoria da construção de si de J. Guichard, que considera o papel dos outros significativos e das formas identitárias subjetivas no processo de coconstrução de si (2.3); apresenta a teoria da construção da carreira de M. Savickas (2.4), cujos segmentos (*self* enquanto ator, agente e autor) incorporam ampla atuação dos pais enquanto coconstrutores da carreira/vida dos seus filhos, conferindo-se especial destaque ao segmento do *self* enquanto agente, que aborda o conceito de adaptabilidade de carreira (2.4.2), construto em análise no estudo que integra a segunda parte desta dissertação; finaliza com o novo paradigma de aconselhamento da carreira, *life designing*, ou psicologia da construção da vida (2.5).

No Capítulo 3 – Estudos Empíricos sobre Influência Parental na Carreira – sumariam-se algumas linhas da investigação empírica sobre influência parental na carreira. A investigação está organizada considerando a apresentação de estudos de variáveis relativas à localização da família no contexto social alargado (3.1); às características estruturais da família (3.2); e às características da família enquanto contexto relacional (3.3).

A Parte II – RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS PARENTAIS E FAMILIARES E A ADAPTABILIDADE DE CARREIRA EM ADOLESCENTES, apresenta o estudo empírico e integra dois capítulos. O Capítulo 4 – Método – inicia-se com a apresentação da estrutura geral e dos objetivos do projeto (4.1), prossegue com a caracterização do instrumento utilizado para autoavaliação e heteroavaliação da adaptabilidade de carreira de pais e filhos, com descrição das etapas do desenvolvimento da medida (4.2); apresenta os procedimentos adotados na realização do estudo (4.3); caracteriza os participantes (4.4); e concluiu com a apresentação das questões e hipóteses formuladas para investigação (4.5).

No Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Resultados – procede-se à apresentação e análise dos resultados, com testagem de 13 hipóteses formuladas, no âmbito das quatro questões em investigação. Inicia-se com a apresentação dos resultados dos participantes no Inventário sobre Adaptabilidade (IA), em termos de estatísticas descritivas e respetivas tendências (5.1); prossegue com o estudo das características metrológicas das medidas obtidas pelos filhos (precisão e validade) (5.2); apresenta a versão adaptada do IA, que integra 34 dos 50 itens iniciais e sintetiza os respetivos resultados de auto e heteroavaliação da adaptabilidade de carreira de pais e filhos (5.3); apresenta os estudos diferenciais entre resultados de filhos e pais, e procede ao estudo dessas diferenças em função das variáveis sexo, nível de escolaridade, estatuto socioeconómico e configuração familiar (5.4); por último, apresentam-se os estudos correlacionais (5.5), que incluem modelos de regressão linear múltipla para estudo do impacto das variáveis psicológicas e sociodemográficas nas medidas de adaptabilidade de carreira dos filhos; e um diagrama síntese das relações entre as medidas de auto e heteroavaliação da adaptabilidade de carreira de pais e filhos.

Finalmente, nas Conclusões referem-se os aspetos essenciais da revisão de literatura, sintetizam-se os resultados encontrados relativamente às questões e hipóteses formuladas para investigação e identificam-se limitações do estudo, bem como sugestões e implicações para a investigação e as intervenções em psicologia das carreiras, nomeadamente aquelas que visam o envolvimento parental na carreira dos filhos.



## **PARTE I**

---

### **INFLUÊNCIA PARENTAL NA CARREIRA: REVISÃO DA CONCETUALIZAÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO**



## CAPÍTULO 1

---

### DA INFLUÊNCIA NOS TRAÇOS À INFLUÊNCIA NOS PLANOS

O avô prometera a Jaromil dar-lhe um pãozinho com chocolate, mas depois esquecera a promessa e comera ele o pãozinho: Jaromil sentiu-se ludibriado, ficou cheio de fúria e repetiu várias vezes: *o avô é ladrão, roubou o meu pão*. Em certo sentido, esta frase deve aproximar-se de outra já citada: *a mamã vai ter tautau*, mas, desta vez, Jaromil não apanhou açoites porque toda a gente começou a rir, inclusivamente o avô, e mais tarde as palavras de Jaromil foram repetidas num tom divertido, coisa que não escapou à sua perspicácia. Ele não compreendeu na altura, é evidente, a razão do seu sucesso, mas, pelo nosso lado, sabemos muito bem que foi a rima que o salvou do castigo e que foi assim que se lhe revelou pela primeira vez o poder mágico da poesia. (p.23)

In Milan Kundera (1973; trad. 2012). *A vida não é aqui*. Lisboa: Publicações Dom Quixote





Neste capítulo referem-se as principais abordagens conceituais – abordagens traço-fator, psicodinâmica, desenvolvimentista, sociocognitiva e contextualista – em que se inscrevem teorias e contributos que representam linhas de pensamento que emergem no século XX sobre as escolhas e o desenvolvimento da carreira. Procura perspetivar-se como os conceitos propostos integram a influência da família e dos pais, desde o seu papel na formação dos traços dos filhos, até ao seu papel na integração de contextos que participam no delineamento dos projetos dos filhos.

### **1.1 Abordagem Traço e Fator**

A abordagem traço-fator, iniciada por Parsons, é identificada como a primeira na corrente histórica da psicologia vocacional. Referida como a abordagem de “emparelhamento entre homens e empregos”, postula que os indivíduos diferem nos seus traços psicológicos, que as profissões diferem nos seus requisitos e que a escolha vocacional realista e o ajustamento vocacional ótimo são função da concordância entre traços pessoais e requisitos profissionais (Crites, 1969). Parsons, um progressista inconformado com os diversos problemas sociais da industrialização dos EUA na viragem do século XIX para o século XX, observa que as pessoas necessitam de se adaptar melhor ao mundo do trabalho, de lutar por situações profissionais mais dignas e que, muitas vezes, não progridem por falta de reflexão ou de informação, sugerindo um sistema para conselheiro e cliente trabalharem em conjunto na busca de uma “compreensão sensata”<sup>13</sup>, da relação entre as características pessoais e as exigências das profissões (Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Até à década de 1950 a psicologia vocacional está dominada pela abordagem traço-fator e os seus instrumentos (Super, 1983a; Savickas, 2008a), vindo a incorporar a sofisticação crescente da psicometria e do estudo científico das profissões (Crites, 1981). A afirmação, “simples mas profunda”, da abordagem traço-fator conta já com mais de 100 anos de investigação e desenvolvimento de métodos para medir diferenças

---

<sup>13</sup> No original, true reasoning.

individuais em características relacionadas com o trabalho – interesses, capacidades, valores e personalidade (Armstrong & Rounds, 2008).

Em geral, esta abordagem fornece importantes pistas sobre a manifestação da influência parental, permitindo relacionar medidas psicológicas de pais e de filhos e colocar hipóteses sobre, por exemplo, a influência parental na transmissão de traços psicológicos entre pais e filhos, como os valores (Kohn, 1976; Perrone 1967), com relevância para as escolhas de carreira destes.

A técnica de Parsons para ajudar os jovens a refletir sobre a escolha profissional inclui uma primeira etapa de autoanálise, que implica a resposta a um questionário com 116 questões, sobre variados tópicos, abrangendo a vida familiar e os pais. Para responder, o jovem é encorajado a procurar a ajuda e sugestões de familiares e amigos, de forma a tornar as respostas “o mais verdadeiras possível”. Depois de analisadas as respostas, numa segunda etapa, é efetuada uma entrevista para discutir os dados do questionário e as pretensões do orientando. Em alguns casos, sugerem-se estratégias suplementares, como leituras sobre profissões, visitas a locais de trabalho e entrevistas a profissionais (Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Hartung e Blustein (2002) observam que a resposta empenhada de Parsons não apresenta, na realidade, uma definição limitativa sobre o que se entende por “compreensão sensata”, não sendo de excluir que o conceito contemple, para o autor, significados pessoais, relacionais, agenciais e comunitários, como o faz supor o tipo de instrumentos e etapas descritos no seu método de ajuda. A abordagem traço-fator contribui para a teorização sobre a qualidade do ajustamento entre as pessoas e os seus ambientes, encontra-se representada em diversos modelos conceituais, que não são meramente descritivos, evoluindo para conceções multidimensionais do ambiente, integradores não apenas do tipo de trabalho, mas também do grupo de colegas de trabalho, do supervisor, e outras dimensões decorrentes do domínio vocacional em causa (Su, Murdock & Rounds, 2015). Assim, o modelo fundacional de Parsons pode ser considerado uma resposta por medida, à resolução de graves problemas sociais da sua época. O excesso de racionalidade que lhe tem sido atribuído, pode ultrapassar-se considerando a sua integração em modelos de tomada de decisão mais recentes, que o complementam e lhe conferem atualidade (Hartung & Blustein, 2002).

Segundo Betz (2008) as duas melhores operacionalizações da abordagem traço-fator são a teoria que Holland apresenta no final da década de 1950, sobre a

correspondência entre tipologias de personalidade, e a teoria de Dawis e Lofquist, iniciado no final da década de 1960, sobre o ajustamento do indivíduo ao trabalho.

### ***O modelo de Holland***

Holland transforma a psicologia das diferenças individuais, assente na abordagem traço-fator, numa teoria de tipos (Savickas, 2008a). Holland considera que a satisfação, estabilidade e realização profissionais dependem da congruência entre as características da personalidade do indivíduo e do ambiente em que trabalha. Seis tipos puros são propostos, cada um composto por um conjunto de interesses, valores e capacidades relacionados entre si, para caracterizar a personalidade dos indivíduos: Realista (R), Intelectual (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C). Cada um destes tipos é o produto da interação entre a sua hereditariedade particular e uma variedade de forças culturais e pessoais, de entre as quais se destaca a influência exercida pelos pais. A predominância de pessoas com o mesmo tipo de personalidade num determinado contexto de trabalho origina seis tipos de ambientes de trabalho, com idêntica designação (Holland, 1973).

Desde o início da sua conceção que Holland atende a aspetos relacionados com a influência parental (Spokane, 1996). Em função do material genético que os pais fornecem, dos recursos que disponibilizam, do ambiente que promovem e das experiências de reforço que proporcionam, considera que os indivíduos diferem entre si em termos de características da personalidade, como consistência, diferenciação e tipo. Estas, por sua vez, influenciam o tipo de ambientes para os quais os indivíduos se orientam, com vista a um bom ajustamento, bem como a facilidade dessa busca e o conforto dela resultante. A congruência da escolha resultante reflete-se em aspetos como persistência, satisfação, estabilidade e produtividade no trabalho (Osipow, 1990).

Osipow (1990) considera que o modelo preconiza a probabilidade de transmissão dos tipos e seus traços à descendência, inclusive pela via hereditária. Diversos estudos empíricos dirigem-se a esta questão, alguns deles revelam correlações estatisticamente significativas entre o primeiro código do *Vocational Personality Inventory* (VPI) de pais e filhos; outros entre estilos educativos parentais e códigos VPI dos filhos (por exemplo, o tipo convencional em jovens encontrou-se significativamente correlacionado com um estilo educativo autoritário por parte das suas mães; quando jovens expressam escolhas do tipo intelectual verifica-se maior probabilidade dos pais apresentarem estilos democráticos), outros, ainda, entre o tipo de atividade profissional dos pais e o tipo de

personalidade dos filhos, avaliada através do VPI. Referindo-se a estes e outros resultados, Holland (1973) considera os estudos impressionantes e sugestivos da forte influência do ambiente familiar e da hereditariedade nas atividades dos estudantes que integram as amostras.

Segundo Sharf (2006) a teoria de Holland já havia produzido, nessa data, mais de 500 estudos, muito acima dos estudos gerados por qualquer outra teoria, sendo o próprio autor um forte promotor de investigação no âmbito dos construtos que propõe. A clareza e simplicidade na definição dos conceitos-chave da teoria, congruência e consistência, e o sistema tipológico que introduziu, quer para a caracterização das pessoas, quer do mundo das qualificações e profissões, constituem elementos apelativos e facilitadores para a sua integração na investigação e na prática de aconselhamento de carreira (Sharf, 2006).

### ***O modelo de Dawis e Lofquist***

Dawis (1994) sublinha o paralelismo entre os conceitos da teoria de ajustamento ao trabalho (*theory of work adjustment* – TWA) e os do modelo de Holland, considerando-os próximos. Os conceitos da TWA são transpostos para um modelo de aconselhamento sobre a correspondência entre a pessoa e os ambientes em que se insere (família, atividades sociais, trabalho, etc.), para o qual a falta de correspondência entre características das pessoas e dos ambientes predominantes nas suas vidas originam a maior parte dos problemas que requerem ajuda (Lofquist & Dawis, 1991).

A TWA preconiza uma motivação intrínseca do indivíduo para alcançar e manter um balanço adequado no seu relacionamento com os ambientes de trabalho, através do desenvolvimento de competências para responder aos requisitos do ambiente e de preferência por determinadas condições de estimulação que anteriormente conduziram a resultados positivos. Essas preferências permitem inferir as necessidades psicológicas da pessoa. Uma correspondência adequada com o ambiente de trabalho exprime-se na perceção de satisfação por parte do indivíduo e na avaliação de um desempenho satisfatório por parte de elementos desse meio. A correspondência adequada exprime-se, também, numa série de resultados como manutenção do emprego, produtividade e assiduidade (Dawis, 1996, 2005; Lofquist & Dawis, 1991).

O modelo considera as consequências de agir num ambiente que responde de forma característica, os comportamentos são positiva ou negativamente reforçados, com importantes consequências afetivas. Este mecanismo encontra-se subjacente ao

desenvolvimento das capacidades e dos valores. Para as primeiras salienta-se, também, o papel da hereditariedade; para os segundos a importância da semelhança de situações quando numa delas ocorrem reforços positivos (por exemplo, situações que apresentam em comum o facto de estarem presentes pessoas). O desenvolvimento dos estilos de personalidade e de ajustamento é também considerado a partir da história individual de reforços. Por sua vez os interesses são vistos como resultantes da exposição do indivíduo a atividades concretas, cuja realização se encontra no alcance das suas capacidades e cujas condições de estímulo possuem para si um valor de reforço. As preferências por atividades derivam, assim, da interação entre capacidades e valores. Mesmo quando os indivíduos não experimentam as atividades, podem referir o interesse que lhes suscitam, considerando as preferências de familiares, de modelos de papéis, e de pares, assim como de estereótipos sociais (Lofquist & Dawis, 1991).

Os autores consideram ainda que muitos dos problemas que os indivíduos apresentam se relacionam com distorções na percepção do ajustamento e não só com a ocorrência de desajustamento. É este o caso quando se exercem fortes influências externas, como por exemplo, por parte de familiares, que originam distorções na autoimagem, na forma como a pessoa conhece a situação, ou problemas de discernimento de ambos, que apresentam implicações para a satisfação e a satisfatoriedade (Lofquist & Dawis, 1991). A TWA preconiza a influência parental integrada na carga genética e na história individual de reforços, através do seu forte potencial modelador das características psicológicas dos filhos, parecendo particularmente importante em fases de vida em que a família é o ambiente quase exclusivo e por muito tempo, predominante. Visto que as pessoas procuram, inerentemente, alcançar e manter correspondência com os seus ambientes (Lofquist & Dawis, 1991) é consequente que nessas primeiras fases de vida procedam a modos reativos de ajustamento ao ambiente familiar. A influência familiar é uma consequência direta do conceito de ajustamento quando tomada a família como um ambiente primordial para o desenvolvimento do indivíduo.

## **1.2 Abordagem Psicodinâmica**

A abordagem psicodinâmica é uma das primeiras na corrente histórica da psicologia vocacional, contemporânea à abordagem traço-fator, propõe que as variáveis

mais salientes para a escolha vocacional e o ajustamento ao trabalho são os impulsos e os desejos do indivíduo, e não tanto atributos ou características mensuráveis. Esta abordagem deriva inicialmente de autores freudianos e neoanalíticos e de concepções sobre as necessidades humanas e a fenomenologia, utilizando conceitos como sublimação, funções do ego, hierarquia de necessidades e *self* para explicar a forma como as pessoas se comportam em termos vocacionais (Crites, 1969).

É nas décadas de 1940 e 1950 que surgem os primeiros contributos de autores psicanalíticos para o estudo e compreensão do comportamento relativo ao trabalho, derivadas dos construtos psicanalíticos de Freud. Nesta perspetiva, o trabalho é considerado uma sublimação de impulsos e desejos, combinando o princípio do prazer com o princípio da realidade e satisfazendo exigências do id e do ego. A natureza de tais impulsos é considerada destrutiva ou libidinosa, consoante as escolas, sendo o trabalho, a forma socializada de as viver (Watkins & Savickas, 1990).

É através do papel que desempenham no processo de socialização dos impulsos, que os pais surgem nesta abordagem, como figuras determinantes para o desenvolvimento da personalidade dos seus filhos, e como estes mais tarde se vão orientar para as atividades profissionais. A abordagem psicodinâmica, e em especial as primeiras formulações derivadas da psicanálise, é criticada pela ideia de que o comportamento adulto relativo ao trabalho é quase exclusivamente determinado pelas interações de pais e filhos nos primeiros seis anos de vida. Por outro lado, as contribuições iniciais que procuram traduzir os construtos da psicanálise apresentam um carácter abstrato, com difícil aplicação no campo do aconselhamento da carreira. Já autores considerados neofreudianos apresentam formulações psicodinâmicas diretamente inseridas no campo da psicologia vocacional - como Bordin e Roe - ou com implicações bastante pertinentes para essa área - como Erikson e Adler (Watkins e Savickas, 1990).

### ***O modelo de Bordin***

Watkins e Savickas (1990) consideram que o modelo desenvolvido por Bordin, no início da década de 1950, constitui a primeira e mais séria tentativa de aplicar a teoria freudiana à área da psicologia vocacional. Apesar da sua formulação inicial pretender uma aplicação direta dos conceitos freudianos para o campo das escolhas vocacionais, formulações posteriores no decurso dos anos de 1980 e 1990 foram integrando ideias de outros autores neofreudianos, como Erikson (Sharf, 1996).

Para Bordin (1990) a participação da personalidade no trabalho e na carreira encontra-se enraizada no papel que o jogo<sup>14</sup> desempenha na vida humana. A vivência do jogo e da autoexpressão é espontaneamente procurada pelas pessoas em todos os aspetos da vida, incluindo o trabalho. De uma forma mais ou menos inconsciente, a organização dos desejos do indivíduo funciona como um mecanismo orientador, que pressiona o sentido das suas escolhas no curso de vida e da carreira. O objetivo de atuação desse mecanismo é aumentar a congruência entre um determinado estilo pessoal, que é função da organização dos desejos, e a satisfação intrínseca que o trabalho fornece (Bordin, 1990).

A forma espontânea como a criança procura viver o jogo e satisfazer os seus desejos vai, progressivamente, cedendo lugar à formalização de regras que introduzem limites à espontaneidade. Este processo, denominado compulsão, é geralmente levado a cabo pelos pais, através de ameaças de retirada de amor e procedimentos de punição, recompensa e privação. Gradualmente, e com uma adequada base de amor, estas pressões exteriores são internalizadas como consciência, deveres e expectativas a manter perante a sociedade. O balanço peculiar a cada indivíduo entre espontaneidade e esforço, na sua relação com o mundo, é formado a partir das compulsões externas exercidas nas experiências precoces com os pais, ou seus substitutos (Bordin, 1990).

Considera-se que o desenvolvimento da carreira radica na infância, frequentemente em idades anteriores à escolar. Cada indivíduo procura construir uma identidade pessoal que incorpora aspetos do pai e da mãe, pois o desenvolvimento do ego encontra-se “embebido” nas ligações afetuosas da criança e no processo de identificações que estabelece em relação às figuras parentais (Bordin, 1990). O autor salienta, contudo, que embora o pai e a mãe constituam as figuras centrais do processo de construção da identidade, ligações relativas à família mais alargada, ao grupo étnico ou à cultura mais ampla em que a pessoa se insere, poderão desempenhar um papel importante.

As atividades profissionais apresentam potencialidades distintas com vista à satisfação do estilo de necessidades que o indivíduo procura gratificar e do tipo de esforço que utiliza na sua relação com o mundo. Numa formulação apresentada no início dos anos de 1960, Bordin, Nachmann e Segal consideram uma categorização das

---

<sup>14</sup> No original, play.

profissões com base nos conceitos preconizados por Freud para o desenvolvimento psicosssexual. Identificam dimensões (p. ex., oralidade, sensualidade, manipulação) e em que grau seriam importantes numa profissão, os meios em que esta permitiria a expressão de um determinado impulso e até que ponto se dirigiria ou não a pessoas. Trata-se de atender a necessidades e impulsos dos indivíduos e alinhá-los com a profissão que melhor os gratifica (Watkins e Savickas, 1990). Posteriormente, Bordin (1990) refere a pertinência de conjugar esta forma de olhar para as atividades profissionais a partir dos imperativos do id, com outra mais orientada para as características do ego, utilizando dimensões como curiosidade, precisão, poder, preocupação com o certo/errado e o estabelecimento de relações de prestação de cuidados envolvendo maior ou menor grau de intimidade.

### ***O modelo de Roe***

O modelo de Roe baseia-se, segundo Super (1983a), em concepções neofreudianas<sup>15</sup> e no modelo hierárquico das necessidades humanas de Maslow, constituindo uma transição para a psicologia do desenvolvimento da carreira. É o modelo que mais diretamente aborda a questão da influência parental na carreira, baseando a escolha profissional em necessidades psicológicas desenvolvidas na interação precoce entre a criança e os pais e sugerindo que as pessoas que desempenham a mesma atividade profissional tendem a apresentar comunalidade na forma como foram criadas (Sharf, 1996).

Segundo Roe (1957, Roe & Lunneborg, 1990), o padrão de desenvolvimento dos interesses, das atitudes e de outras variáveis da personalidade, relativamente às quais o controlo genético é escasso ou de natureza não específica, é determinado primordialmente pelas *experiências* do indivíduo, através das quais canaliza involuntariamente a sua atenção em determinadas direções. Roe sublinha a palavra *involuntariamente*, já que considera que os elementos de uma dada situação para os quais o indivíduo orienta a sua atenção de uma forma não deliberada constituem pontos determinantes para a dinâmica do comportamento - pressupõe assim hipóteses acerca de relações entre *personalidade* e *percepção*. A direção da atenção é determinada, em

---

<sup>15</sup> Nem todos os autores consideram, como Super (1983a; 1994) que as propostas de A. Roe se incluem na abordagem psicodinâmica. Uma das razões para tal poderá ser a de Roe (1957) ter considerado a orientação de “energia psíquica” em vez de “energia libidínica” ou “destrutiva” (Sharf, 1996).



primeiro lugar, pelo padrão de satisfações e frustrações precoces praticados em família. Isto é, pela intensidade relativa com que várias necessidades se fazem sentir no indivíduo (considerando o modelo hierárquico das necessidades humanas de Maslow), podendo tornar-se forte motivadores inconscientes do comportamento, quando não satisfeitas, ou satisfeitas de acordo com determinadas contingências. O padrão de energia psíquica resultante, em termos de direção da atenção, constitui o principal determinante dos interesses (Roe, 1957).

A intensidade das necessidades e da sua satisfação (particularmente se se mantiverem como motivadores inconscientes) constituem os principais determinantes do grau de motivação que encontrará expressão nas realizações futuras do indivíduo, sendo os pais as figuras determinantes no estabelecimento desse padrão de satisfações e frustrações precoces. A autora hipotetiza a forma como diferentes climas relacionais entre pais e filhos contribuem para a orientação posterior no mundo do trabalho, através da eventual formação de estruturas de necessidades.

Segundo Roe (1957; Roe & Lunneborg 1990), os padrões precoces de satisfação/frustração das necessidades dos indivíduos ocorrem a partir de dois tipos básicos de climas afetivos familiares respeitantes ao trato da criança - frio e quente. Intersectando estes, considera três padrões de atitudes respeitantes à forma como os pais se relacionam com os seus filhos (o padrão dominante exibido no lar). Um padrão de atitudes consiste na (1) *concentração emocional na criança*. É comum para com o primeiro filho e origina uma satisfação praticamente plena das necessidades fisiológicas e de segurança bem como atenção para com as de amor e estima. No entanto, a satisfação de algumas necessidades é contingente a certos comportamentos e não imediata. Dois polos são propostos para a ocorrência desta atitude: (a) na *sobre proteção* a satisfação das necessidades de amor e estima é contingente à dependência e conformidade da criança para com os seus pais; (b) na *sobre-exigência* a satisfação das necessidades de amor e estima é contingente à apresentação, por parte dos filhos, de conformidade e bons resultados, pré-requisitos essenciais à orientação para um *status* elevado. Outro padrão de interação é aquele em que a atitude predominante é a de (2) *evitamento da criança*. Neste grupo inserem-se as situações em que os cuidados prestados às crianças estão aquém do mínimo adequado. Também aqui se consideram dois polos: (a) na *rejeição emocional* da criança é possível uma adequada satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança, mas uma abstenção, ou até negação, deliberada na satisfação de necessidades de amor e estima; (b) na *negligência da*

*criança* ocorrem faltas, geralmente não intencionais, na satisfação de necessidades fisiológicas e de segurança. Esta situação, desde que não ultrapassado um limite mínimo, é menos prejudicial do que a anterior. No terceiro padrão de interação predomina a atitude de (3) *aceitação da criança*. Esta é considerada um elemento do círculo familiar, sem que sobre ela ocorra concentração excessiva ou sobre-exigência. Os dois polos considerados são: (a) *aceitação casual* em que a não interferência dos pais é baseada sobretudo na ausência e (b) *aceitação afetuosa*<sup>16</sup>, em que a não interferência e o encorajamento dos recursos da criança e da sua independência poderá ser intencional, mesmo planeada ou então constituir uma manifestação da atitude básica desses pais para com os outros em geral. A diferença mais saliente nestes subgrupos consiste na forma como as gratificações e os encorajamentos são fornecidos e no grau da sua deliberação (Roe, 1957; Roe & Lunneborg 1990).

Em função das formas e do grau relativo da satisfação das necessidades da criança estabelece-se uma relação entre experiência precoce e orientação *involuntária* da atenção em determinadas direções, tida como a principal determinante das necessidades e dos interesses. Roe hipotetiza a existência de duas orientações básicas dessa atenção: “*no sentido de pessoas*” ou “*não no sentido pessoas*” (Roe & Lunneborg, 1990). A orientação básica no sentido das pessoas ramifica-se, mais tarde, em padrões específicos de interesses e aptidões: “O grau de interesses sociais está claramente relacionado com esta orientação, e é provável que aptidões verbais também lhe estejam associadas, uma vez que as interações pessoais são amplamente mediadas através das palavras. Já os interesses científicos e mecânicos alcançam o seu desenvolvimento pleno naqueles indivíduos que se encontram orientados não no sentido de pessoas” (Roe, 1957, p. 216).

Um requisito ao desenvolvimento do modelo de Roe foi a construção de um sistema de classificação de profissões que teve ampla aceitação e suporte empírico, constituída por oito grupos profissionais que variam, num contínuo, na intensidade e natureza das relações interpessoais implicadas, e seis níveis (que dizem respeito ao grau de responsabilidade, capacidades e competências específicas requeridas para o exercício da atividade) (Roe & Lunneborg, 1990). As implicações do padrão relacional precoce para a escolha profissional referem-se sobretudo ao grupo profissional, e não ao nível a

---

<sup>16</sup> No original, loving acceptance.

que a atividade se exerce. Aplicando o seu modelo concetual à classificação de profissões, a maioria dos indivíduos que escolhem profissões inseridas nos grupos Serviços, Relações de Negócios, Cultura Geral e Artes e Entretenimento possuem orientação dominante no sentido de pessoas, assim como muitos dos que se inserem no grupo Organizações. Já os indivíduos dos grupos Tecnologia, Trabalho no Exterior e Ciência possuiriam orientação dominante não no sentido de pessoas (Roe, 1957).

Resultados globalmente desconfirmatórios para as acepções de Roe poderão ter-se devido a um conceito de escolha profissional demasiado amplo, já que, no exercício de uma grande área profissional bifurcam-se diversos perfis, uns pouco ligados a pessoas, porém outros bastante socializados, como ocorre no sector comercial de várias áreas tecnológicas (Brunkan, 1965); a uma noção demasiado restrita de interação familiar, sendo importante considerar outros adultos significativos para a criança e outras fontes de influência (Bratcher, 1982); ou ao facto de Roe, demasiadamente influenciada pela ênfase de Freud na infância, considerar que o desenvolvimento quase cessa por altura da entrada na escola (Super, 1983a). Existe, contudo, alguma evidência de que em áreas restritas de interesse, a primeira atividade de trabalho escolhida reflete uma atitude (para com pessoas *versus* não com pessoas) relacionada com experiências de infância (Roe & Lunneborg, 1990).

Em 1997, num número específico ao tema do *Journal of Vocational Behavior* discute-se o estatuto da teoria de Roe (Brown, Lum & Voyle; 1997; Brown & Voyle, 1997; Dawis, 1997; Lunneborg; 1997; Osipow, 1997). Os seis autores concordam entre si que as propostas de Roe sobre o papel das experiências da primeira infância no comportamento de escolha de carreira têm sido mal compreendidas e mal aplicadas no *design* das investigações que se revelaram desconfirmatórias, nomeadamente, tem sido repetido o erro de investigar uma relação direta entre climas afetivos na infância e orientação para determinadas profissões, quando a teoria postula que essa relação é mediada pela estrutura de necessidades e interesses que se supõe que o indivíduo desenvolve a partir desses climas relacionais. Brown e colaboradores, (1997) e Brown e Voyle (1997) consideram que novas oportunidades de testagem e a consideração de mais elaboração da proposta de Roe devem prosseguir, e também que o foco da sua proposta é passível de integração noutros quadros concetuais, nomeadamente no de Lofquist e Dawis (1991), fornecendo um contributo único e essencial sobre a génese da estrutura de necessidades do indivíduo, e como esta apresenta expressão vocacional, não só para o ajustamento, mas também para a escolha vocacional. De forma alinhada com a

filosofia lógico-positivista (Hartung, 2005) dominante na época, a principal objeção apontada por Osipow (1997), a voz mais crítica deste conjunto de autores, refere o que designa de “falha fatal” associada à única forma de aceder a climas relacionais na infância: a utilização de memórias retrospectivas de adultos, considerando que as pessoas “criam” recordações baseadas em interpretações das atitudes dos seus pais, e que, por seu lado, os investigadores são implicitamente “tentados” a interpretar as recordações referidas pelos indivíduos de forma consistente com as suas hipóteses, assim é um “exagero atender a lembranças de eventos subjetivos que ocorreram muitos anos antes, como se de uma informação válida e precisa se tratasse”, bastando este elemento para comprometer o apoio à teoria de Roe (Osipow, 1997, p. 38).

A ideia pioneira de Roe, sobre a importância crítica dos climas relacionais na infância, terá sido incorporada em diversas linhas de pensamento da psicologia da carreira, nomeadamente na teoria de Super (1994), como o indica o próprio autor (p. 66), nas perspetivas integradoras da vinculação (Blustein, Prezioso & Schulheiss, 1995; Lopez, 1995) e na teoria sistémica familiar (Penick & Jepsen, 1992; O’Brien, 1996). A aplicação da teoria na prática de aconselhamento de carreira ocorre a um nível mais individualizado (Herr & Cramer, 1992) considerando que as escolhas de carreira traduzem estruturas de necessidades e que especial atenção deve ser dispensada aos estilos parentais na infância do indivíduo (Brown, 1990; Sharf, 1996).

### **1.3 Abordagem Desenvolvimentista**

Crites (1969) identifica a abordagem desenvolvimentista como a terceira, em termos históricos, no campo da psicologia vocacional, precedida pelas abordagens traço-fator e psicodinâmica, e resultando de uma síntese compreensiva destas no final da década de 1940, com as publicações de Super e Ginzberg e colaboradores. A abordagem desenvolvimentista baseia-se em aceções sobre o ajustamento, o desenvolvimento e a motivação dinâmica e distingue-se por considerar que o comportamento vocacional se desenvolve à medida que o indivíduo progride na idade e se confronta com expectativas sociais.

Com esta abordagem, as conceções prevalecentes no campo da psicologia vocacional até ao início da década de 1950 são desafiadas em três aspetos importantes: a escolha e o ajustamento profissional é considerado um processo contínuo e

relativamente irreversível, estendendo-se ao longo da vida do indivíduo; esse processo constrói-se em padrões de crescimento explicados a partir de princípios derivados da psicologia do desenvolvimento e não só da psicologia das diferenças individuais; esses processos são considerados complexos e requerem o contributo de múltiplas perspetivas como as da economia, da sociologia ou da antropologia (Jepsen, 1990). Para Phillips (2015), a abordagem desenvolvimentista implica três pontos de partida (1) o tempo, que passa a ser explicitamente integrado na forma de conceber o comportamento vocacional; a evolução, ou capacidade de mudança que é reconhecida ao indivíduo; e (3) o contexto social, no qual a interação da pessoa se processa e através do qual o desenvolvimento ocorre. Tempo, evolução e contexto proporcionam uma nova lente através da qual se considera a experiência humana e um novo ímpeto para melhor compreender, prever e facilitar os processos de escolha e comportamento vocacional.

### ***O modelo de Super***

Para Super (1980, p. 283) carreira "consiste na sequência de posições ocupadas por uma pessoa durante o curso do seu ciclo de vida", o que preconiza a necessidade de uma perspetiva de estudo que acompanhe o indivíduo durante todo o ciclo de vida. Este aspeto é tornado claro quando defende que o seu modelo de carreira "pretende destacar uma perspetiva longitudinal e desenvolvimentista, por oposição à consideração de uma escolha única, ou perspetiva de equação, tais como se apresentam as da psicologia diferencialista ou a teoria da congruência utilizada por Holland" (Super 1984, p. 198).

No início dos anos de 1950 Super desenvolveu a ideia de que a escolha vocacional constitui uma tentativa do indivíduo implementar o seu autoconceito numa profissão, e que tal implica a conjugação da imagem que faz de si próprio com a imagem que tem daqueles que trabalham nas profissões que conhece ou em que está interessado (Super, 1981). No entanto, e como o próprio autor sublinha, é necessário atender ao papel desempenhado por fatores de natureza contextual, enquanto determinantes do desenvolvimento da carreira (Super, 1990) apresentando, assim, um certo desagrado por o seu trabalho ter sido classificado, quase exclusivamente, como uma "teoria do autoconceito" e ter sido criticado por não dar conta dos determinantes situacionais ou sociais da carreira (Super, 1981).

Para Super (1980), o padrão de uma carreira conjuga uma dimensão latitudinal, ou espaço de vida, que diz respeito à variedade de papéis desempenhados pelos indivíduos, e uma dimensão longitudinal, ou ciclo de vida, que diz respeito à maturação dos

indivíduos ao longo do tempo, ou seja, às fases do desenvolvimento da carreira, sendo estas as de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. As fases da carreira distinguem-se pela demanda de resposta a tarefas de desenvolvimento "... que têm origem nas expectativas de que os indivíduos pertencentes a um grupo social evidenciem comportamentos sequentes e ordenados, ao prepararem-se e ao desempenharem as tarefas profissionais" (Duarte, 1993, p. 118 - referindo-se a Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet e Warnath, 1957). Por exemplo, durante a fase de crescimento, que se inicia com o nascimento e prossegue até ao início da adolescência (aproximadamente até aos 14 anos) a criança desenvolve o conceito de si própria através da identificação com figuras no seio da família e da escola; as escolhas apresentam-se como fantasistas e refletem as necessidades individuais. A maturidade vocacional consiste na "preparação para lidar com as tarefas de desenvolvimento com que o indivíduo se confronta, em função de desenvolvimentos nos planos biológico e social e de expectativas sociais para pessoas que se encontram nessa fase" (Super, 1990, p. 213). Após estudos extensivos no âmbito do *Career Pattern Study* e da análise dos resultados obtidos com instrumentos experimentais concebidos para operacionalizar e avaliar a maturidade vocacional, é proposta uma versão multidimensional do modelo de maturidade vocacional (Super, 1980/82; Super, 1983b), que atualiza as suas versões anteriores e visa englobar a natureza da maturidade de carreira nas fases adultas do ciclo de vida, designada de adaptabilidade de carreira, e ainda considerar papéis de vida, que não apenas o de trabalhador remunerado. O modelo proposto (Super, 1980/82; Super, 1983b), integra duas dimensões atitudinais (ou afetivas) - Planeamento de Carreira e Exploração de Carreira -, duas dimensões cognitivas - Tomada de Decisão de Carreira e Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho - e uma quinta dimensão simultaneamente atitudinal e cognitiva - Realismo de Carreira, referindo-se a uma complexa combinação de fatores fulcrais na fase adulta do ciclo de vida, simultaneamente afetivos e cognitivos, que englobam o autoconhecimento, a forma realista como o indivíduo se avalia a si e aos fatores situacionais, a consistência ou coerência das suas preferências, a cristalização dos seus autoconceitos e dos seus objetivos de carreira, bem como a forma como efetuou o seu estabelecimento nos principais papéis de vida. Numa extensão e elaboração das propostas de Super, e sob as lentes do construtivismo, Savickas (1997) propõem que o conceito de maturidade de carreira seja substituído pelo de adaptabilidade de carreira, conforme apresentado em 2.4.2 deste trabalho.

A temática da influência parental na obra de Super encontra-se presente desde a sua obra clássica *The Psychology of Careers* (1957), nela dedica um capítulo à relação entre família e desenvolvimento vocacional, reportando-se a diversos estudos empíricos, ao estudo de casos e ao trabalho de Roe. Neste texto considera explicitamente que a família: (1) fornece oportunidades para que as crianças e jovens se identifiquem (ou rejeitem identificar-se) com determinados modelos de papéis adultos; (2) cria, ou sublinha, necessidades e modela valores; (3) fornece experiências através de uma variedade de atividades, com consequências para a aquisição de informação e competências relevantes para as futuras atividades profissionais e; (4) proporciona (ou não) recursos como equipamentos, dinheiro e redes interpessoais, que condicionam a acessibilidade a determinadas profissões. Assim, a família exerce influências, mais ou menos subtis, nas crianças e nos jovens no sentido de determinadas escolhas, que considera expressarem-se em (1) modelação de preferências vocacionais, (2) entrada em determinadas formações e profissões, (3) sucesso e (4) satisfação profissionais (Super, 1957).

Nos anos de 1960 Super (1963) descreve a identificação com as figuras parentais e com os papéis tipicamente masculinos e femininos do pai e da mãe no processo de formação do autoconceito. Também o conceito de constelação e saliência relativa dos papéis de vida (Super, 1980) traz consigo novas formas de conceber como o papel de trabalho se apresenta aos filhos nas diferentes famílias. Através do diálogo e da observação, os filhos aprendem como o desempenho de um determinado papel de vida (por parte dos pais, dos irmãos) influi no desempenho de outros papéis, seja considerando um momento específico no ciclo de vida, seja considerando implicações para fases de vida subsequentes, caso da interação ocorrida no passado entre diversos papéis de vida dos seus pais e implicações para posições profissionais alcançadas posteriormente. A influência e o envolvimento parentais estão amplamente presentes na concetualização de Super, preconizando-lhes um papel fundamental. Atendendo ao carácter desenvolvimentista da teoria, percebe-se como fundamental o apoio dos pais ao planeamento da carreira dos filhos.

No modelo do arco normando da carreira Super (1980) identifica um vasto conjunto de determinantes pessoais e situacionais – que o modelo do arco-íris da carreira, apresentado em 1976, poderá não ter tornado suficientemente explícitos – que afetam as preferências, as escolhas, a entrada no mundo do trabalho e a assunção do papel de trabalhador, bem como mudanças nos vários papéis de vida e ainda o

desempenho nesses papéis. Os determinantes pessoais consistem na constituição genética do indivíduo, modificada pelas suas experiências no útero, em casa e na comunidade. Os situacionais são as condições geográficas, históricas, sociais e económicas em que o indivíduo se integra durante as fases da sua vida. O efeito dos diversos determinantes é contínuo ao longo do ciclo de vida e cada categoria ou determinante situacional influencia e modifica os determinantes pessoais.

Face à ausência de conceptualização sobre como o desenvolvimento da carreira na infância, Super e Bowlsbey propõem um modelo teórico interativo pessoa-meio para esta fase de vida. O modelo é descrito em Super (1990), destacando-se o papel determinante das figuras significativas, elementos fundamentais na relação com os processos de exploração, aquisição de interesses, determinação do *locus* de controlo, construção da perspetiva temporal, formação do autoconceito e aquisição da capacidade de planeamento, e elucida como os pais, enquanto figuras significativas, poderão agir de forma a influenciarem os processos descritos desde fases precoces da vida dos seus filhos. Super (1990) fundamenta, a partir deste modelo, a importância das intervenções de carreira realizadas com crianças estimularem e cultivarem a curiosidade, promovendo o desenvolvimento de (1) interesses, (2) da descoberta de modelos de papéis ou de figuras significativas, (3) do sentimento de controlo interno exercido de forma realista para a idade e fase em causa, combinado com a aceitação e uso construtivo de controlo externo (melhorado pela existência de bons modelos de papéis), (4) da autoestima, (5) da perspetiva temporal e (6) do planeamento.

A teorização de Super é tida como uma das mais compreensivas das apresentadas até à década de 1990 (Brown, 1990). Osipow (1983) considera-a uma representação bem ordenada e altamente sistematizada do processo de maturação vocacional, com considerável utilidade para a prática e a investigação. Não obstante Super ter afirmado o seu interesse em colher contributos em vários campos teóricos, inclusive das disciplinas sociológica e económica, a falta de uma efetiva integração de aspetos segmentais no seu modelo, parece ser a crítica que persiste (Brown, 1990; Osipow, 1983).

### ***O modelo de Gottfredson***

O modelo de Gottfredson (1981) propõe uma sequência de fases, ao longo das quais o autoconceito se vai diferenciando e complexificando (Herr e Cramer, 1996). Foca-se nos anos da infância e adolescência, considerados fundamentais nos processos que descreve, distinguindo-se de outros mais personalísticos sobre o desenvolvimento



vocacional: contextualiza-o e enfatiza a importância da localização do indivíduo face a categorias socialmente construídas como o poder, o gênero e a classe social. Confere também um peso acrescido a variáveis cognitivas colocando-as na base do processo de desenvolvimento das preferências profissionais na infância. (Vandiver & Bowman, 1996).

Segundo Gottfredson (1981) os diferentes elementos do autoconceito vão sendo progressivamente integrados de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo. A percepção de pertença a uma categoria de gênero é dos elementos mais precoces e centrais na formação do autoconceito, seguida da percepção da localização no espaço socioeconômico. A integração de aspectos psicológicos é mais tardia e requer progressos nas competências cognitivas de abstração. A tendência para uma classificação generalista por categorias amplas como gênero e classe social aplica-se também à forma como as crianças percebem a realidade profissional, construindo imagens, amplamente partilhadas sobre o grau de tipicidade de gênero e de prestígio associado às diversas profissões. As preferências profissionais que as crianças vão expressando ao longo do seu desenvolvimento refletem uma circunscrição progressiva em função da compatibilidade percebida entre as imagens que têm de si próprias e as imagens que têm das profissões. A percepção de barreiras para a implementação de certas preferências (por exemplo, distância geográfica para a frequência de uma formação adequada) restringe ainda mais as alternativas, agora em função da sua acessibilidade.

As aspirações profissionais constituem um produto das avaliações efetuadas por um indivíduo quanto à respetiva compatibilidade e acessibilidade. Essas aspirações localizam-se num espaço restrito - espaço social ou zona de alternativas aceitáveis - de um conjunto mais amplo que diz respeito à forma como o indivíduo conhece as diferentes profissões por referência às variáveis tipicidade sexual e prestígio – que constitui o seu mapa cognitivo das profissões. Assim, a circunscrição das preferências profissionais vai ocorrendo num longo processo de eliminação de alternativas, e a escolha profissional não é mais do que o final desse processo (Gottfredson, 1996).

Gottfredson (1981) propõe cinco fases para o desenvolvimento do autoconceito e das preferências profissionais: (1) orientação para o tamanho e o poder (3-5 anos); (2) orientação para os papéis ligados ao gênero (6-8 anos); (3) orientação para a valorização da posição social (9-13 anos); e (4) orientação para o eu (a partir dos 14 anos). Os processos de pensamento vão evoluindo desde o intuitivo (fase 1), para níveis

decrecentes de concretismo, (fases 2 e 3), até à capacidade de abstração (fase 4). A capacidade de abstração possibilita ao adolescente relacionar variáveis integradas em categorias mais complexas como interesses, aptidões e valores e orientar o processo de circunscrição em função de áreas de atividades profissionais e suas características mais objetivas (isto, não tão associadas à tipificação sexista ou ao prestígio social). No entanto, um importante trajeto foi já percorrido, no decurso do qual foram eliminadas da zona de alternativas aceitáveis um conjunto de atividades profissionais consideradas não adequadas, atendendo ao sexo e ao estatuto socioeconómico. O processo de restrição ocorre sem que o indivíduo tenha noção dele, sendo necessária estimulação externa, por exemplo, aconselhamento ou mudanças nos estímulos provenientes do meio social, para que se torne perceptível ao indivíduo o mecanismo de circunscrição em curso (Gottfredson, 1996).

Gottfredson (1996) considera que a acessibilidade das alternativas é percebida a partir de fontes de informação consideradas convenientes e de confiança: pais, amigos, professores e outros elementos da rede social do indivíduo jogam um papel fundamental na formação das perceções de acessibilidade das profissões em função das duas categorias sociais críticas. Leung (2008) refere que em publicações da década de 2000 a autora elabora sobre a interação entre a constituição genética e o ambiente, considerando que a herança genética (fornecidas pelos pais) desempenha um papel importante na formação de características fundamentais dos indivíduos, como os interesses, as aptidões e os valores, sendo, porém, a expressão desta moderada pelo ambiente a que se encontram expostos (sendo a família um constituinte importante desse ambiente e filtrando o impacto de outros níveis ambientais). Porém, genes e ambiente não impedem que os indivíduos sejam agentes ativos que influenciam e mudam o seu ambiente. Assim, o desenvolvimento da carreira é visto como um processo de autocriação no qual as pessoas buscam caminhos para expressar as suas disposições genéticas com os limites impostos pelos seus ambientes culturais.

Já Richardson (2004) considera que a teoria de Gottfredson pertence em espírito, se não de fato, ao campo do construcionismo social, pois na sua essência descreve como os fatores sociais do género e da classe inibem e circunscrevem o universo de possibilidades a partir do qual as pessoas exercem as suas escolhas profissionais. A gama de alternativas aceitáveis é construída e modelada por essas forças sociais, tornando certas possibilidades fora do alcance do indivíduo. A autora considera que a visão de Gottfredson se encontra a um passo da visão construcionista

social, mais comprometida com as forças sociais e os constrangimentos na base dos quais as pessoas constroem as suas vidas.

## **1.4 Abordagem Sociocognitiva**

Na origem, a perspectiva comportamentalista enfatiza o processo que conduz a uma determinada tomada de decisão de carreira. Mais do que explicar o que é a tomada de decisão (a conjugação dos traços do indivíduo com as características do ambiente, a expressão de impulsos internos, ou a implementação de um autoconceito em desenvolvimento) os teóricos dos processos sociocognitivos preocupam-se em explicar *como* é que a escolha vocacional é feita, procura-se conhecer os princípios de que conduzem à realização de escolhas realistas, para que, quando na presença de problemas de decisão, estes possam ser adequadamente avaliados e corrigidos pela introdução de mudanças nos processos de aprendizagem (Crites, 1981).

Os construtos desta abordagem têm sido utilizados, implícita ou explicitamente por autores integrados nas diversas teorias da carreira. As propostas sociocognitivas constituem um aprofundamento dos processos de aprendizagem que se supõem relacionados com a adoção de determinadas preferências. Trata-se portanto de uma contribuição complementar a cada uma das restantes, que fornece contributos para a explicitação de como os construtos de outras teorias são aprendidos no contexto da socialização do indivíduo.

A perspectiva da aprendizagem social aplicada à tomada de decisão na carreira, desenvolvida por Krumboltz, Mitchell e outros colaboradores desde a década de 1970, bem como a perspectiva sociocognitiva sobre o papel das crenças de autoeficácia na carreira, construída por Betz, Brown, Hackett e Lent a partir da década de 1980, encontram-se profundamente enraizadas nas conceções de Bandura sobre a importância das experiências de aprendizagem bem como das crenças de autoeficácia para a compreensão de como o comportamento humano é adquirido e como pode ser modificado (Sharff, 1996).

### ***Contributos de A. Bandura***

Bandura considera que a personalidade dos indivíduos se desenvolve sobretudo a partir das suas experiências de aprendizagem em contexto social, mais do que a partir de

processos genéticos ou intrapsíquicos, e releva a importância do reforço e da aprendizagem vicariante. A teoria da aprendizagem social assenta na operação de um sistema triádico de interações entre (1) ambiente, (2) fatores pessoais (memórias, crenças, preferências e autopercepções), e (3) comportamento. Neste sistema, cada um dos três fatores afeta os outros dois. O sistema triádico é regulado por um sistema autorreferente de estruturas e percepções cognitivas que determinam o comportamento do indivíduo. A forma como os indivíduos regulam o seu comportamento depende da sua perspetiva sobre a forma como são capazes de lidar com tarefas difíceis na vida - um conceito que Bandura refere como autoeficácia (Sharff, 1996).

Segundo Bandura (1977) as expectativas de autoeficácia são convicções sobre a capacidade para desempenhar um determinado comportamento, de tal modo que ajudam a definir se o comportamento é ou não iniciado, o esforço que será despendido e por quanto tempo será emitido na presença de condições adversas. A mudança comportamental e a tomada de decisão são vistas como mediadas pelas expectativas de autoeficácia.

### ***O modelo de Krumboltz e colaboradores***

De acordo com Krumboltz (1996) a teoria da aprendizagem social aplicada à tomada de decisão na carreira descreve de que forma um número incontável de experiências de aprendizagem se conjugam de forma a moldar o percurso de carreira de cada indivíduo. Pessoas com diferentes características genéticas encontram-se expostas a uma infinita variedade de oportunidades de aprendizagem (ou à sua falta) que resultam das circunstâncias sociais, culturais e económicas específicas ao contexto local e temporal em que vivem. As consequências dessas experiências de aprendizagem são sintetizadas por cada indivíduo em *generalizações de auto-observações*, respeitantes a três categorias (1) de autoeficácia relativamente a determinadas tarefas ou domínios de atuação, (2) de interesses, e (3) de valores, e em *estratégias de abordagem às tarefas*, que guiam o pensamento sobre as decisões de carreira. As experiências de aprendizagem são instrumentais ou associativas. A aprendizagem instrumental ocorre a partir da experiência das consequências de uma determinada ação. A aprendizagem associativa decorre da observação de outros.

Como resultado de se ter nascido numa determinada família os indivíduos são expostos a uma variedade determinada de experiências de aprendizagem. As circunstâncias sociais, culturais, económicas, geográficas e políticas tornam acessíveis

diferentes oportunidades para diferentes indivíduos. As pessoas formam as suas generalizações de auto-observações e as suas estratégias de abordagem às tarefas a partir de um conjunto limitado de experiências de aprendizagem. Cada pessoa perspetiva um conjunto limitado de oportunidades porque cada pessoa foi exposta a um conjunto relativamente limitado de oportunidades de aprendizagem.

Nesta perspetiva, a família constituiu um dos ambientes determinantes, cujas características e elementos constituintes apresentam implicações diretas para o tipo de aprendizagens instrumentais e associativas que o indivíduo efetua, e em suma, para as generalizações de auto-observações sobre si próprio e o mundo que posteriormente os indivíduos consideram ao formular objetivos e definirem escolhas vocacionais.

### ***O modelo de Lent, Brown e Hackett***

A teoria sociocognitiva da carreira desenvolvida mais recentemente por Lent, Brown e Hackett apresenta diversas afinidades com o modelo de Krumboltz e inspirou-se, ainda, nos trabalhos de Hackett e Betz, no início da década de 1980, sobre a aplicação do construto de autoeficácia ao desenvolvimento da carreira das mulheres. Tal como Krumboltz, também estes autores enfatizam a importância das experiências de aprendizagem direta e vicariante na modelação dos interesses, valores e escolhas profissionais. No entanto, a perspetiva de Krumboltz assenta na teoria da aprendizagem social, uma perspetiva ainda inicial do modelo de Bandura, já a teoria sociocognitiva da carreira deriva mais diretamente da teoria sociocognitiva - o que se traduz numa acentuação crescente dos processos cognitivos, autorreguladores e motivacionais que ultrapassam as aceções mais básicas da aprendizagem e do condicionamento (Lent, Brown & Hackett, 1996).

A teoria sociocognitiva da carreira afirma a capacidade de autorregulação das pessoas e, assim, a possibilidade de autodireção na carreira. As pessoas não são vítimas passivas de forças situacionais, de forças intrapessoais (fatores intrapsíquicos ou temperamentais) ou das suas histórias de aprendizagem, pois elas agem ativamente de acordo com o princípio triádico da aprendizagem social.

De acordo com Lent, Brown e Hackett (1996) três conceitos desempenham uma ação fundamental ao nível dos interesses, das escolhas e do desempenho nos contextos académico e de carreira: expectativas de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais. A aquisição das primeiras é vista como resultando de quatro fontes de informação: as experiências comportamentais, as experiências vicariantes, a

persuasão verbal por parte de outros significativos e os estados ou reações fisiológicas que se experimentam no decurso de situações específicas. As expectativas de autoeficácia e de resultados, estas referentes às crenças sobre as consequências de uma determinada ação, desempenham um papel importante e direto na formação dos interesses. Ou seja, as pessoas tendem a interessar-se por atividades em que se sentem competentes e das quais esperam resultados positivos.

À luz do modelo sociocognitivo, a influência parental exerce-se, claramente, através da participação dos pais nas experiências comportamentais e vicariantes que ocorrem na família e do seu papel de persuasores verbais. Funcionam como importantes fontes de *feedback* no processo de modelação, de avaliação de desempenho e de mérito numa multiplicidade de situações e tarefas, contribuindo para o desenvolvimento de interesses e valores, pelo papel que assumem na formação das variáveis mediadoras que são as expectativas de autoeficácia e de resultados, processos amplamente estudados na investigação empírica dos processos de influência parental na carreira.

O processo de socialização dos papéis associados aos sexos constituiu um exemplo de como os pais, enquanto figuras significativas e em conjunto com outros agentes de natureza mais contextual (por exemplo, os valores culturais), interagem com as cognições sociais do indivíduo contribuindo para o delineamento de possibilidades de carreira. Baseados em expectativas socialmente partilhadas sobre os comportamentos apropriados para cada sexo, os pais tendem a diferenciar rapazes e raparigas: encorajam de forma distinta certas atividades, nutrem diferentes expectativas em relação aos respetivos desempenhos, apresentam reações sociais diferentes, tal como atenção ou indiferença face a determinado nível de desempenho. Estes processos implicam na formação de expectativas de autoeficácia e no desenvolvimento das competências individuais. Os recursos que os pais disponibilizam jogam também um importante papel. Um ambiente de suporte em termos emocionais e financeiros atua de forma a transformar interesses de carreira em objetivos de carreira e estes, por sua vez, em ações (Lent, Brown e Hackett, 1996).

## 1.5 A Abordagem Contextualista

Existem múltiplos contributos que destacam o papel do contexto e suas implicações para a carreira. Nas suas formulações mais antigas, como é o caso da

perspetiva situacional ou sociológica (Osipow, 1983), a intervenção dessas variáveis é vista de forma unidirecional. Sublinha-se a forma como as características do meio afetam as características e as situações de vida do indivíduo, contrabalançando perspetivas mais personalísticas ou organísmicas do desenvolvimento da carreira.

### ***A perspetiva situacional ou sociológica***

Segundo a proposta de Caplow (1948, citado por Osipow, 1983), um extremo da influência social está representado em situações em que a profissão é hereditária ou, pelo menos, a carreira e o estilo de vida dos pais impõem limites rígidos à variedade de carreiras que os filhos consideram. No outro extremo está a sociedade que estimula a escolha profissional exclusivamente a partir das características pessoais do indivíduo, considerada a meritocracia. No mundo ocidental a escolha profissional situa-se algures entre estes dois extremos de referência, dependendo das culturas. Supõe-se que atualmente a herança profissional seja estimulada sobretudo em situações em que a geração mais velha dispõe de grandes investimentos de capital para transmitir aos seus descendentes. Ocorre também mais frequentemente quando os pais trabalham numa situação de relativo isolamento, que pode ser físico, como nas carreiras de agricultura, das atividades florestais e de pesca, ou psicológico, como em algumas carreiras de medicina e militares. Ocorre também a tendência de pais de níveis socioeconómicos mais baixos aspirarem a que os filhos ultrapassem o seu nível socioprofissional. Sob este modelo de influência, filhos de agricultores poderão seguir engenharia agrícola, filhos de comerciantes poderão vir a ser contabilistas (Osipow, 1983).

Os conceitos de nível socioeconómico e de classe social são centrais na perspetiva situacional. Considera-se que influenciam não só a capacidade financeira da família para proporcionar certas oportunidades educativas aos filhos, mas também as atitudes parentais relativamente a essas oportunidades, entre outros aspetos. Num meio desfavorecido em que o trabalho pesado seja a norma, é pouco provável encontrar encorajamento para a formação académica dos filhos. Estes conceitos são retomados no ponto 3.2.1 deste trabalho, no âmbito dos estudos empíricos que abordam a influência do estatuto socioeconómico parental na carreira.

### ***Contributos da teoria ecológica de Bronfenbrenner***

A teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner tem sido amplamente transposta para várias áreas da psicologia. De acordo com este autor (Bronfenbrenner,

1979, p. 27) "a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades em mudança dos contextos mais imediatos em que a pessoa vive. Envolve também o estudo de como esse processo é afetado pelas relações desses contextos mais imediatos e de outros mais vastos em que estes se inserem." A teoria propõe quatro níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico do desenvolvimento humano, nomeadamente, os níveis (1) do microssistema, constituído pelos locais onde os indivíduos desenvolvem atividades diretas e desempenham determinados papéis e relações interpessoais, como a família, a escola, o local de trabalho; (2) do mesossistema, que diz respeito às inter-relações entre os contextos em que o indivíduo participa ativamente, por exemplo, para a criança as inter-relações entre a família e a escola e entre a família e o seu grupo de amigos; (3) do exossistema, constituído pelos sistemas do contexto em que o indivíduo não participa ativamente, mas que afeta e o contexto imediato em que o indivíduo se movimenta, sendo também por este afetados, por exemplo, o emprego do pai, os níveis de vizinhança menos próximos, os serviços de saúde que o indivíduo utiliza; e (4) do macrossistema, que se relaciona com protótipos gerais, sistemas de valores, crenças e cultura, sistemas mais vastos que não constituem contextos específicos, mas que afetam os subsistemas dos níveis anteriores em que o indivíduo se insere (Bronfenbrenner, 1979).

Pertinente para o estudo e a aplicação da influência e envolvimento parental na carreira, é o papel central, atribuído pela abordagem ecológica de Bronfenbrenner, às relações interpessoais, enquanto promotoras do desenvolvimento humano. O estabelecimento de díades relacionais (neste âmbito, pai-filho) é considerado o contexto crítico para a ocorrência de desenvolvimento. As díadas atuam como estruturas básicas do microssistema e tornam possível a formação de estruturas interpessoais mais vastas, como tríadas, tétradas e outras interações grupais.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano propõe três formas funcionais de díadas relacionais: (1) observacionais, em que cada elemento da díada presta atenção ao outro elemento; (2) de atividade conjunta, em que os participantes se percebem na realização de algo comum; e (3) primordiais, que continua a existir para cada participantes, mesmo quando não estão juntos, caracterizada por uma forte componente afetiva. O estabelecimento de uma díada observacional tende a progredir para uma díada de atividade conjunta, e em face de determinadas condições, esta por sua vez, tende a evoluir para a formação de uma díada primordial. A díade primordial é



considerada a que possui maior impacto na ocorrência de desenvolvimento humano. O impacto desenvolvimentista de uma díada aumenta em função direta com o nível de reciprocidade, de balanço e da mudança gradual do poder a favor da pessoa em desenvolvimento, assim como do estabelecimento de um clima afetivo positivo. (Bronfenbrenner, 1979).

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner explicita o caráter relacional do desenvolvimento humano, e em especial as propriedades dessa dimensão relacional para que possa funcionar como força propulsora do desenvolvimento dos indivíduos enquanto se movem e interagem com os diversos níveis dos sistemas que compõem a sua ecologia. A teoria tem sido amplamente utilizada no domínio da psicologia e de outras ciências sociais e humanas, sendo considerada por autores que enfatizam o caráter relacional e contextual do comportamento vocacional (p. ex., Guichard & Dumora, 2008; Richardson, 2002).

Nesta linha, e como demonstraram empiricamente Palmer e Cochran (1988) a interação conjunta de pais e filhos em torno de temáticas da carreira, devidamente apoiada por um programa estruturado para esse fim, apresenta potencialidades acrescidas para a ocorrência de desenvolvimento da carreira, e assim, como sugerem Savickas, et al. (2009), a utilização de programas deste tipo deverá ser amplamente estimulada, com as devidas adaptações aos contextos culturais locais.

### ***Contributos da teoria da vinculação***

Um dos principais teóricos da vinculação, Bowlby (citado por Sharf, 1996) considera que a ligação afetiva com as “figuras de vinculação”, como a mãe e o pai, é essencial para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, avançando para além das ideias dos teóricos das relações objetais mãe-filho no início da infância em contexto psiquiátrico. Na teoria da vinculação de Bowlby, estas figuras proporcionam a base segura a partir da qual não apenas as crianças pequenas, mas também os adolescentes e os jovens adultos, podem comprometer-se com tarefas desafiantes em períodos de desenvolvimento crítico. Quando o indivíduo confia na presença de alguém para o apoiar, o relacionamento constitui um recurso de onde é possível extrair força e prazer. As primeiras experiências na infância, o que uma pessoa aprende a esperar de figuras de vinculação no início da vida, afeta a disponibilidade e as expectativas de ligação, ou seja, os modelos de vinculação do indivíduo (Flum, 2001).

Ainsworth (citado por Sharf, 1996), define três tipos de resposta infantil face ao tipo de padrão relacional com a figura de referência para a vinculação (1) no padrão seguro, a criança responde ao prestador de cuidados facilmente e a segurança experimentada permite-lhe interagir de forma sadia com as pessoas e coisas ao seu redor, tendendo ao comportamento exploratório; (2) no padrão ansioso-ambivalente, uma vez que a criança experimenta situações de inconsistência e de incerteza, tende a desenvolver ansiedade e a reduzir o comportamento exploratório; (3) no padrão evitante, a criança ignora ou rejeita os cuidados inefficientes oferecidos pelo adulto, tendendo a desenvolver a percepção de estar sozinha no mundo e incapacidade para confiar nos outros.

A ligação entre a vinculação e a exploração após o período da infância é muito importante quando aplicada ao domínio do desenvolvimento da carreira. Hazan e Shaver (1990) conceptualizam o trabalho humano como um domínio de exploração, e identificam três padrões distintos de sentimentos face ao trabalho. Estes padrões alinham-se com os três tipos de vinculação propostos por Ainsworth. Pessoas com vinculações seguras, que se sentem confortáveis na proximidade com outros, parecem mais satisfeitas e confiantes no seu trabalho, tendem a não utilizar o trabalho para atender a necessidades afetivas não satisfeitas e não evitam interações sociais. Pessoas ambivalentes e ansiosas tendem a preocupar-se com questões de vinculação a um ponto que afecta a sua capacidade de concentração. Pessoas evitantes preferem trabalhar sozinhas e estão associadas a uma abordagem compulsiva ao trabalho que constitui um meio de evitar o contacto com outras pessoas.

Alguns teóricos problematizam a abordagem da vinculação no âmbito da psicologia vocacional considerando que o processo de *separação* das figuras parentais na adolescência constitui a pedra de toque para as tarefas de formação de identidade, incluindo os compromissos no domínio vocacional (Scott e Church, 2001). Hoffman (1984) identificou quatro tipos de independência dos pais, necessárias à tarefa de separação-individuação: (1) independência emocional, decréscimo na necessidade de aprovação e apoio dos pais; (2) independência de atitude, adopção de crenças e valores próprios; (3) independência funcional, capacidade de gerir os próprios encargos; (4) independência conflitual, liberdade de culpas, ressentimentos e raivas em relação aos pais.

Blustein e colaboradores (1991) consideram o compromisso das abordagens anteriores, notando que a *separação psicológica* e a existência de uma *vinculação*

*segura*, em conjunto, apresentam uma relação mais forte com os construtos de desenvolvimento de carreira, do que a separação psicológica por si só, colocando em evidência a importância de um balanço apropriado entre os processos de separação-individuação na adolescência e a vinculação saudável aos pais. Nesse sentido, as relações de vinculação, ao longo dos processos de separação psicológica dos pais, não são “repudiadas” pelos filhos, mas sujeitas a reformulação (Scott & Church, 2001).

### ***Contributos da teoria sistémica familiar***

A teoria sistémica familiar desenvolve-se a partir da pesquisa no contexto clínico e propõe que a família, operando como um sistema ou unidade, envolve padrões característicos de funcionamento. Mudanças em qualquer um dos membros da família produzem mudanças em todos os membros. Para esta teoria o *locus* de controlo da saúde ou da perturbação reside na família, mais do que no indivíduo (Penick & Jepsen, 1992).

A abordagem sistémica passa também a centrar-se no estudo de famílias saudáveis, fora do contexto clínico. Bratcher (1982) analisa uma série de conceitos provenientes da abordagem sistémica da família, tais como, regras, mitos, homeostasia, fronteiras, separação, individuação e autonomia pessoal, transpondo implicações desses conceitos para o contexto do aconselhamento da carreira, em especial para a questão do processo de tomada de decisão. Tais implicações estendem-se também a fases posteriores da carreira, considerando provável que aqueles que ponderam a mudança de carreira, ou que começam a experimentar insatisfação no trabalho, sejam influenciados por variáveis do sistema familiar. O autor considera que o conselheiro necessita abandonar a tendência de ver o cliente como uma vítima da influência familiar, para adotar uma perspectiva do indivíduo como participante da situação, ainda que não ciente dessa participação.

Lopez e Andrews (1987) abordam a questão da indecisão na carreira em jovens adultos adotando uma perspectiva sistémica da família. Propõem que a capacidade (assim como a dificuldade) de tomada de decisão na carreira seja conceptualizada enquanto “resultante de um vasto conjunto de transações entre o indivíduo e a família”. No período final da adolescência parece importante a capacidade do sistema familiar operar mudanças que permitam a separação psicológica entre filhos e pais e, desse modo, viabilizem a formulação de projetos claros ao nível vocacional, assim como o estabelecimento da identidade adulta. À medida que o adolescente se vai tornando cada

vez mais envolvido com a tomada de decisão, os pais deverão assumir um papel mais periférico, oferecendo suporte, mas indicando claramente que uma ação independente é aceita e esperada. Dificuldades em operar este tipo de mudanças (por exemplo, envolvimento excessivo de pais e filhos em assuntos relacionados com as escolhas; ou conselhos prescritivos) traduzem dificuldades de separação psicológica e apresentam importantes consequências para a tomada de decisão do jovem. Neste contexto, a indecisão na carreira pode ser perspectivada ao serviço da regulação do sistema família: para, por exemplo (1) preservar um equilíbrio familiar baseado no excessivo envolvimento pais-filho (fusão) em que a separação ilícita ansiedade; (2) desviar o foco de atenção de outros conflitos familiares e concentrar a atenção (triangulação) no problema da indecisão do jovem; (3) proteger o jovem da pressão causada por expectativas parentais inapropriadas, pelo medo de desapontar os pais ou por sentimentos de responsabilização pelo cumprimento de necessidades destes.

Nesta linha, Morrow (1995) argumenta que dificuldades no processo de tomada de decisão na carreira podem ter origem em níveis muito altos ou muito baixos em certas dimensões do funcionamento familiar - nomeadamente a coesão e a adaptação. A sobre-identificação (indiferenciação) com a família, em consequência de uma extrema lealdade familiar (coesão extrema), pode afetar negativamente o desenvolvimento da autonomia - ocorrendo dificuldades em distinguir desejos, pensamentos e objetivos próprios dos de outros membros da família. A dificuldade extrema da família em mudar as suas regras e estrutura, em face de solicitações relacionadas com o desenvolvimento do(s) filho(s) (extremo rígido da dimensão de adaptação), ou, pelo contrário, a tendência excessiva para mudanças a esse nível (extremo caótico dessa mesma dimensão), apresentam dificuldades para satisfazer a necessidade de compromisso, por parte do jovem, em se sentir encorajado a um comportamento autónomo mas apoiado numa base segura. Moderação na coesão e adaptação familiares parecem ser fundamentais, por exemplo, para a implementação de comportamentos exploratórios, que, por sua vez, contribuem para a aquisição de informação necessária ao processo de tomada de decisão. O autor (p. 313) considera fundamental “a recolha de elementos sobre possíveis disfunções familiares quando na presença de dificuldades de progressão na carreira”.

A análise do funcionamento familiar tem integrado na psicologia das carreiras as conceções teóricas sobre a formação da identidade na adolescência (por exemplo, de Erikson e de Marcia) já que os processos descritos nessas abordagens e os processos de

desenvolvimento da carreira, como a exploração e o compromisso, ocorrem simultaneamente e apresentam características interrelacionadas (Blustein, Devenis e Kidney, 1989; Johnson, Buboltz & Nichols, 1999).

### ***Abordagem desenvolvimentista-contextualista de Vondracek e colaboradores***

A teoria sistêmica e a teoria contextualista-desenvolvimentista apresentam raízes conceituais comuns. A vantagem desta consiste em não se centrar apenas no subsistema familiar, para atender à influência que outros níveis sistemáticos desempenham no desenvolvimento humano, constituindo, assim, uma base conceitual adequada ao estudo dos fatores contextuais e relacionais determinantes no processo do desenvolvimento da carreira. Vondracek, Lerner e Shulenberg (1983) propõem, a partir da década de 1980, o modelo desenvolvimentista-contextualista do desenvolvimento da carreira, que à época constituiu uma rutura no panorama conceitual da psicologia da carreira. O modelo acentua a necessidade de integrar de forma mais efetiva a perspectiva desenvolvimentista da carreira de Super (1980, 1990) com as perspectivas contextuais e relacionais e inspira-se na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), e nas concepções de Lerner, sobre o contextualismo do desenvolvimento em geral. Para explicar a natureza do relacionamento entre o indivíduo e o contexto, Lerner utiliza o termo "epigénese probabilística", introduzido por Gottlieb em 1970, para enfatizar que a influência do contexto em mudança na pessoa em desenvolvimento é a de tornar a trajetória do desenvolvimento menos precisa no que diz respeito à aplicabilidade de normas ao indivíduo. Afasta-se assim do conceito de "epigénese pré-determinada", que caracteriza algumas teorias para as quais a biologia constitui o principal instigador do desenvolvimento (Vondracek, 1990).

Vondracek e colaboradores (1983) afirmam que muitos teóricos na área da psicologia não têm considerado a natureza do contexto social e do contexto familiar, com os quais o papel vocacional se encontra ligado. Deriva daí um foco personalístico associado a uma falta de atenção das implicações da mudança social, das diferenças sociais e do contexto familiar para o desenvolvimento individual.

Não só o contexto exerce influências no desenvolvimento do indivíduo, como este, por seu lado, exerce influências no contexto em que vive, alterando-o, o que origina uma conceptualização do desenvolvimento enquanto processo de *interação dinâmica* entre o organismo e o contexto (Vondracek, 1990). O conceito de interação dinâmica incorpora o reconhecimento de que complexas e multidirecionais relações

existem entre o indivíduo e o seu contexto; e que mudanças ao nível de uma das múltiplas fontes de desenvolvimento (por exemplo, rede social do indivíduo) influenciarão mudanças em todas as outras (Vondracek et al., 1983).

Vondracek sublinha o carácter singular de cada indivíduo e seu contexto, apenas se poderá falar probabilisticamente dos efeitos de uma determinada pessoa no seu contexto, do *feedback* que essa pessoa poderá receber desse contexto e da natureza do desenvolvimento que virá a ocorrer (Vondracek et al., 1986, citados por Vondracek, 1990). Não obstante, o desenvolvimento não é considerado dispersivo ou caótico, uma vez que o indivíduo possui organização e coerência interna e tais propriedades constroem a capacidade do contexto afetar o sistema (Gollin, 1981, citado por Vondracek, 1990).

O modelo desenvolvimentista-contextualista do desenvolvimento da carreira preconiza que diversos fatores da macroestrutura (p. ex., contexto sociocultural, condições económicas, oportunidades de emprego) afetam os contextos da família de origem, da família de procriação e as interações que se estabelecem nos contextos extrafamiliares da criança e do adulto.

Para esta perspetiva, o desenvolvimento da carreira ao longo do ciclo de vida deverá sublinhar as características multivariadas, multidimensionais e interrelacionais (pessoa-meio) do desenvolvimento em geral, já reclamadas por outros autores. Mais: "para estudar o desenvolvimento é necessário estudar um alvo em movimento (pessoa em desenvolvimento) num contexto complexo e em mudança" (Vondracek, 1990, p. 38). Por outro lado, não só o contexto exerce influências no desenvolvimento do indivíduo, como este, por seu lado, exerce influências no contexto em que vive, alterando-o, o que origina uma conceptualização do desenvolvimento enquanto processo de interação dinâmica entre o organismo e o contexto (Vondracek, 1990).

Vondracek e Porfeli (2008) integram as propostas de D. H. Ford e R. M. Lerner, na elaboração do modelo, nomeadamente: (1) a teoria dos sistemas desenvolvimentistas, que consiste num modelo operacional sobre o conteúdo, a organização e as dinâmicas que caracterizam a pessoa em desenvolvimento e preconiza a sua capacidade de autorregulação e autoconstrução; e (2) a teoria dos sistemas motivacionais, que descreve como a motivação fornece os fundamentos psicológicos para o desenvolvimento e viabiliza o efetivo funcionamento da pessoa no seu contexto. Estas perspetivas preconizam que os sistemas humanos podem ser conceptualizados do ponto de vista da pessoa biológica (que sustenta a vida), da pessoa psicológica (que constrói a vida) e da

pessoa em ação (que leva a cabo as transações ambientais que efetivamente tornam possível a vida, a aprendizagem e as realizações do indivíduo), consubstanciando, segundo os autores, as bases da denominada teoria da ação. Vondracek e Porfeli (2008) consideram que a perspectiva desenvolvimentista-contextualista é otimista quanto à capacidade do indivíduo para contribuir e dar forma ao seu próprio desenvolvimento, através das ações que implementa e que afetam os múltiplos contextos em que se move. Estes, por sua vez, fornecem *feedback* que resultam na alteração das ideias do indivíduo acerca do contexto e de si próprio, e assim, em desenvolvimento.

Para Vondracek e Porfeli (2008) a abordagem desenvolvimentista-contextualista mantém a sua atualidade, assim como os importantes desafios metodológicos que coloca ao domínio empírico e de intervenção da psicologia das carreiras. Um aspeto a notar é o de que mudanças deliberadas no meio sociocultural podem ser assumidas como uma versão distal de intervenção em psicologia das carreiras. Uma vez que as pessoas estão reciprocamente relacionadas com os seus contextos, a intervenção pode dirigir-se à família ou à comunidade para vir a afetar o indivíduo e vice-versa. Salienta-se também o carácter preventivo a conferir à intervenção: na medida em que, até certo ponto, os processos em estudo são predizíveis, qualquer intervenção precoce, com vista à produção de resultados desejáveis, deverá centrar-se em acontecimentos, processos e períodos de vida identificados como antecedentes de decisões vocacionais importantes. Poderá assim, ocorrer intervenção em idades precoces, por exemplo na infância, de forma a afetar, prevenir ou alcançar comportamentos em adolescentes ou adultos. Mais ainda, poderá ocorrer intervenção histórica intergeracional, isto é, poderão modificar-se práticas parentais de socialização antes ainda dos pais se tornarem pais, com vista a prevenir desenvolvimentos indesejados ou otimizar os que são valorizados (Vondracek et al., 1983).

A influência e o envolvimento parental estão amplamente preconizados na abordagem desenvolvimentista-contextualista, que considera a família de origem e a família de procriação enquanto contextos relacionais muito significativos para o de interações que o indivíduo estabelece com o seu contexto e, enquanto influentes recursos para a promoção do desenvolvimento dos filhos, nomeadamente através do apoio ao ensaio e de planos para o futuro, desde momentos precoces dessas interações familiares e com as estruturas sociais.





## CAPÍTULO 2

---

### **Da coconstrução do projeto à coconstrução da vida**

Quanto à 'story' - essa mistura especial de cansaço e de brilho de caça nos olhos – por ela respondo eu, mas não sou capaz de a situar. O último pressuposto, ou seja, aviso: O título, O QUE É QUE VAI SER DO RAPAZ?, não deve despertar nem falsas esperanças nem falsos receios. Nem todos os rapazes, cuja família e cujos amigos se puseram a si e a ela, e com razão, esta pergunta eternamente assustadora, se tornam após algumas paragens e desvios e recuos, escritores, mas gostaria de acentuar que a pergunta, quando foi feita, tinha tanta seriedade quanto razão de ser. Não sei se a minha mãe, se por acaso ainda fosse viva, não poria de novo a mesma questão: O QUE É QUE VAI SER DO RAPAZ? Talvez se devesse também pôr a questão uma vez por outra a políticos e a príncipes da igreja mais velhos e bem-sucedidos. (p. 12)

In Heinrich Böll (1981, trad.1987). *O que é que vai ser do rapaz?*. Lisboa: Difel



Neste capítulo apresentam-se três teorias pós-modernas da conceitualização da carreira, conferidoras de centralidade aos processos subjetivos e interpretativos dos indivíduos na relação com os contextos em que interagem. Considera-se a teoria de R. Young e colaboradores, sobre o caráter intencional da ação humana e a natureza coconstruída dos projetos de carreira. Apresenta-se a teoria da construção de si de J. Guichard, sobre o papel dos outros significativos e das formas identitárias subjetivas no processo de construção de si. Confere-se especial destaque à teoria da construção da carreira de M. Savickas, cujos segmentos, *self* enquanto ator, agente e autor incorporam ampla conceitualização dos pais enquanto coconstrutores da carreira/vida dos filhos.

## 2.1 O construtivismo e novas abordagens de carreira

As sociedades pós-modernas têm vindo a ser descritas em conceitos como o de *sociedade líquida*, de Bauman (2000), sobre o ritmo e extensão das alterações em diversos quadros de referência da vida humana, antes das novas formas se consolidarem em costumes, hábitos ou “verdades”, fazendo com que os empregos, os relacionamentos e o *know-how* tendam a permanecer em fluxo, voláteis, desregulados e flexíveis; ou o de *sociedade dos indivíduos*, de Elias (1991), sobre a diminuição, nas sociedades ocidentais complexas, das interações entre os indivíduos e a sua comunidade local, gerando o isolamento e o predomínio da “identidade-eu” e de sentimentos de (falsa) autonomia e independência.

Os cenários de trabalho evoluíram consideravelmente nas três últimas décadas, como expressão de mudanças tecnológicas, organizacionais, sociais e económicas, que condicionam significativamente a maneira como as organizações estabelecem as situações de trabalho e as oportunidades de desenvolvimento e de progressão dos seus trabalhadores, passando parte da responsabilidade para o trabalhador (Duarte, 2004). Conceitos como os de emprego para a vida, ou de progressão por tempo de serviço, estão a passar rapidamente à história, o que implica uma mudança do estudo do comportamento nas escolhas de carreira para o estudo da importância que o trabalho tem na vida de cada pessoa, se os objetivos pessoais se enquadram num determinado ambiente de trabalho e que novos caminhos as pessoas estão a tomar nas sociedades de informação com economias globais (Duarte, 2009a).

Estas mudanças sintetizam-se também nas novas concepções individuais de carreira, como a de *carreira sem fronteiras*<sup>17</sup> (Arthur, 1994), que considera a carreira como transcendendo os limites das organizações e das profissões, sustentada pelas redes sociais, entrelaçada com outras áreas da vida das pessoas, e sob o controlo do indivíduo, uma espécie de “entidade externa” à espera de ser descoberta; ou a de *carreiras multiformes*<sup>18</sup>, que Hall tem vindo a descrever desde a década de 1970 (Hall, 2004), que considera a carreira na responsabilidade do indivíduo e não da organização, carreira cuja direção é sobretudo decidida de acordo com os valores fundamentais da pessoa e segundo os seus critérios de sucesso subjetivo (psicológico) *versus* sucesso objetivo (posição, salário).

No início dos anos de 1990, Savickas (1993) advoga a aplicação do perspetivismo ao domínio da psicologia vocacional referindo: “O concetualismo romântico vê o significado na *pessoa*, o positivismo moderno vê o significado no *mundo* [...], o interpretativismo pós-moderno vê o significado na *palavra* [...]. Parece que a nossa sociedade está a mudar de sentimentos internos e de factos externos para uma perspetiva interaccional. Se acreditarmos que os objetos são produtos de uma determinada perspetiva, então redirecionamos a nossa atenção da *descoberta* da verdade na realidade objetiva para a *compreensão* da verdade enquanto versão socialmente construída dessa realidade”<sup>19</sup> (Savickas, 1993, p. 208).

Um novo modelo de aconselhamento de carreira, que pretenda responder aos contextos sociais dinâmicos pós-modernos é, na sua essência, um modelo facilitador da *construção da vida* (Duarte, 2009a) no sentido em que as questões de carreira são apenas uma parte de um conjunto vasto de questões sobre como viver a vida. A imprevisibilidade no papel de trabalho (sob a forma do emprego precário, independente, temporário, externo, a tempo parcial ou ocasional) origina uma nova articulação entre o trabalho e os outros papéis de vida, que são também, em si, desafiados pelas forças que impactam no mundo do trabalho (Savickas et al., 2009).

Globalmente denominado construtivismo, ainda que frequentemente mais próximo das assunções do construcionismo social, um movimento de rutura e inovação concetual tem vindo a constituir-se no seio da psicologia das carreiras, em parte como

---

<sup>17</sup> No original, boundaryless career.

<sup>18</sup> Segundo a designação adotada por Duarte (2006, p. 51), no original, protean career.

<sup>19</sup> Nesta citação os itálicos são introduzidos pela doutoranda.

resposta às mudanças que cada vez mais caracterizam o mundo do trabalho e das carreiras, sobretudo as que têm vindo a ocorrer desde a década de 1990, com o esbatimento da sociedade industrial e o surgimento da sociedade do conhecimento (Savickas, 2008a). Segundo Young e Popadiuk (2012), a porta para tal inovação foi aberta sobretudo pela pressão dos técnicos que atuam no terreno, que têm reclamado a necessidade de modelos de apoio menos generalistas e mais ajustados a especificidades nacionais, sociais, étnicas e de outro tipo, que se entrecruzam com as mudanças nos cenários de trabalho.

Young e Collin (2004) distinguem construtivismo pessoal de construcionismo social. O primeiro, a que Guichard (2009) denomina construtivismo psicológico, deriva da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento e propõe que cada indivíduo constrói mentalmente o seu mundo de experiências através de processos cognitivos, considerando, contrariamente ao positivismo lógico da ortodoxia científica, que o mundo não pode ser conhecido diretamente, mas apenas através de construções que a mente faz dele. Por sua vez, o construcionismo social aumenta consideravelmente o foco no fator social do processo construtivo do conhecimento e assume que o comportamento humano está intrinsecamente ligado às convenções e instituições sociais e que a utilização da linguagem é essencial para a forma como alocamos os objetos do nosso mundo e respetivo significado (Young & Collin, 2004). De acordo com autores como Burr (1995, citado por Schultheiss & Wallace, 2012) é através da linguagem que o discurso é construído para produzir e representar uma versão idiossincrática dos eventos e das pessoas, o discurso integra uma série de significados, metáforas, imagens ou histórias que fornecem uma forma de interpretar o mundo e lhe conferir sentido.

A ideia central do construcionismo social é a de que os indivíduos são os construtores de si mesmos e dos seus percursos, tomando decisões, influenciando os contextos em que se inserem, sendo capazes de organizar o seu mundo interno em estruturas de significado, estruturas estas que, por sua vez, condicionam a sua visão do mundo. O processo construtivo do conhecimento é dinâmico e ocorre ao longo do ciclo de vida, no seio da matriz das relações interpessoais, sendo no contexto dos relacionamentos sociais que as pessoas experienciam a vida e criam significados autoestruturantes (Mahoney, 2003). Os processos de significação e a emergência de novas intenções a partir da experiência subjetiva dos indivíduos derivam do relacionamento entre as pessoas, de pouco servindo o estudo descontextualizado do comportamento individual ou dos processos mentais do indivíduo isolado, apelando-se a

uma mudança de foco para o estudo dos processos que ocorrem entre as pessoas, numa valorização das perspetivas relacionais (Stead, 2004).

O pensamento pós-moderno, geralmente referido como “perspetivismo”, “interpretativismo” ou “construtivismo”, adota uma perspetiva pós-estruturalista da ciência, na medida em que procura o conhecimento particular, que se situa nos contextos locais, e não os factos culturais transversais, tidos como verdades estruturantes ou universais. A epistemologia pós-moderna assenta na crença de que o conhecimento é uma produção ou uma construção social, não havendo um ponto de vista único a partir do qual a verdade possa ser enunciada. Desta forma, o pós-modernismo destaca o particular sobre os princípios, as práticas dotadas de utilidade concreta sobre as teorias generalistas e os conhecimentos derivados de contextos específicos sobre essências abstratas (Savickas & Baker, 2005).

Brown (2002) resume a aplicação da perspetiva construtivista ao domínio da carreira em quatro pressupostos: (1) o princípio da inter-relação, ou seja, de que os objetos ou fenómenos estão em relação, sendo impossível uma análise isolada, e, portanto não sendo viável separar a figura do seu fundo, o sujeito do objeto, ou as pessoas dos seus ambientes; (2) o princípio de que nada é absoluto, de que o comportamento de carreira do indivíduo não pode ser reduzido a um conjunto de princípios gerais ou universais; e (3) o princípio de que o comportamento do indivíduo se reporta aos contextos em que ocorre; e (4) o princípio de que a perspetiva mais verdadeira é aquela que decorre da estrutura de referências subjetiva do indivíduo.

Savickas (1993, 2005, 2008a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2015; Savickas & Baker, 2005) constrói uma narrativa sobre a mudança da organização social do trabalho, de perspetivas do *self* e de modelos concetuais da psicologia vocacional e respetivas práticas de ajuda, que relaciona com o modelo de McAdams (1995), sobre as diferentes camadas constitutivas do *self* (ator, agente e autor) e progressivamente consideradas nas teorias da personalidade e ainda com a concetualização mais recente deste mesmo autor (McAdams & Olson, 2010), sobre a emergência dessas camadas do *self* no processo psicossocial de desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

A narrativa de Savickas inicia-se na viragem das sociedades agrícolas para as sociedades industriais, no início do XX, altura em que à perspetiva vitoriana e romântica do *self* enquanto *caráter*, sucede uma nova perspetiva de *self* enquanto *objeto* ou *ator* cujos traços distintivos, e publicamente reconhecidos, a moderna psicologia experimental sistematicamente testa e caracteriza. O paradigma de ajuda designado

*orientação* (Savickas, 2015) predomina no período da sociedade industrializada de 1900-1949, e consubstancia-se no modelo tripartido de Parsons, que implica a consideração (1) dos traços que definem os indivíduos, (2) dos requisitos que definem as profissões, (3) e da realização de uma escolha sensata para concordância entre traços e requisitos. A orientação beneficia o indivíduo-*ator* na formulação de uma escolha profissional promotora de ajustamento (congruência) entre os traços da sua personalidade e os requisitos dos diversos papéis profissionais, com resultados positivos para o próprio e o seu empregador. Este modelo de ajuda pressupõe a estabilidade do indivíduo e das atividades profissionais e conta com a acessibilidade destas, dada a proliferação de empregos e a aglomeração destes em novas profissões decorrentes da industrialização e da urbanização (Savickas, 2008a, 2011c, 2015; Savickas & Baker, 2005).

Após a II Guerra Mundial entram em cena as grandes corporações terciárias piramidais. Emerge a perspectiva do *self* enquanto *agente* que foca a atenção em si mesmo e de quem se espera a agência, para progredir de acordo com as suas necessidades ou motivos, numa sucessão de posições profissionais disponíveis nas novas carreiras. Esses motivos são considerados de um ponto de vista humanista, derivados da percepção do indivíduo sobre si próprio, ou seja, do seu autoconceito subjetivo, investido de significados pessoais que conferem ao agente a sua *personalidade*<sup>20</sup>. No paradigma de ajuda designado *desenvolvimento* (Savickas, 2015) a prática consubstancia-se na *educação de carreiras* aos jovens e no *coaching* aos adultos, que predominam no período das sociedades corporativas, de 1950-1999. Aplicam-se os princípios da psicologia do desenvolvimento a práticas de promoção do sujeito-*agente*, apoiando-o na preparação para (e na execução de) diversas tarefas de desenvolvimento da carreira, as relativas à formação do *autoconceito*, à sua implementação, especificação, ajustamento e atualização ao longo da carreira (Savickas, 2008a, 2011c, 2015; Savickas & Baker, 2005). Em termos gerais, este modelo de ajuda integra (a) *avaliar* a situação do ponto de vista desenvolvimentista, (b) *orientar* para os desafios em causa e identificar os recursos necessários, e (c) *desenvolver* os recursos pessoais necessários (Savickas, 2015).

---

<sup>20</sup> No original, personhood.

As perspetivas do *self* enquanto ator e do *self* enquanto agente, bem como as respostas de ajuda de orientação vocacional e de desenvolvimento de carreira, coexistem na atualidade e são produtos de uma epistemologia moderna, aquela que concebe o *self* como pré-existente na pessoa e conhecível “a partir de fora”, sob o conhecimento informado do especialista. No primeiro caso, com recurso preferencial a medidas objetivas que assentam na comparação estatística interindividual, no segundo caso, com recurso preferencial a técnicas qualitativas para a “descoberta” de motivos internos do indivíduo (Savickas, 2011c). Na opinião de Guichard (2015), a perspetiva desenvolvimentista da carreira mantém a ênfase no emparelhamento, ou até a acentua, não agora um emparelhamento assente em traços, mas antes em perspetivas subjetivas do indivíduo, isto é, em autoconceitos a implementar e ajustar ao longo da vida.

No início do século XXI, as profundas alterações decorrentes da globalização e da informação impõem a emergência de uma forma pós-moderna e eminentemente fenomenológica de conceitualizar o *self* enquanto um *autor* construtor de significados estruturantes da vida pautada pela imprevisibilidade. Em vez de se centrar em conteúdos de um *self* apriorístico, esta conceção centra-se nos *processos* através dos quais o *self* é formado, se desenvolve e funciona. Da mesma forma que a mudança do carácter vitoriano para a personalidade e a pessoalidade modernas envolveu inovação, também a atual transformação social do trabalho impõe uma mudança para as designadas *identidades pós-modernas* e, até, para múltiplas identidades e *selves*, bem como uma nova forma de conceitualizar a relação entre o indivíduo e o trabalho (Savickas, 2008a, 2011c, 2013).

Aliado a esta nova conceção do *self* emerge um novo paradigma de ajuda para os indivíduos das atuais sociedades ocidentais, as da nova era da economia global, cujo início poderá situar-se na viragem para o terceiro milénio. O novo paradigma de ajuda, designado *life designing*<sup>21</sup>, resulta do esforço conjunto de especialistas de diversos países (Savickas et al., 2009) que procuram uma resposta concertada aos apelos dos técnicos (Young & Popadiuk, 2012) e de diversas vozes críticas no domínio académico da psicologia das carreiras (p. ex., Amundson, 2006; Richardson, 1993, 2002, 2004; Watts, 2003).

---

<sup>21</sup> O paradigma Life designing é objeto de apresentação no ponto 1.5 do presente trabalho.



A nova metáfora para as organizações do século XXI é o “olho-de-boi”, e já não a pirâmide hierárquica. O centro do olho-de-boi é constituído por um núcleo-duro de especialistas com vínculo permanente, que asseguram as tarefas principais num espaço de trabalho convencional. No anel intermédio, um conjunto de trabalhadores a prazo realiza projetos, muitas vezes comunicando via Internet, a partir de casa, com equipas virtuais. O anel externo é constituído por trabalhadores ainda mais temporários, a quem a organização solicita a execução de projetos específicos. As carreiras alteram-se radicalmente, em especial para os trabalhadores dos anéis intermédio e exterior, que vendem serviços às organizações através de contratos ou acordos *freelance*. Estes experienciam a insegurança permanente no emprego, a falta de oportunidades de formação, de programas de desenvolvimento e de progressão, anteriormente proporcionadas pelas organizações (Savickas & Baker, 2005).

Os modelos concetuais devem integrar estas novas realidades sociais para o exercício do trabalho. O foco na adequação da pessoa à atividade profissional deve mover-se para a questão da adequação da pessoa aos novos contextos do trabalho e para as recentes dinâmicas do emprego; já não para estudar como os indivíduos se ajustam às profissões ou como as suas carreiras se desenvolvem ao longo do tempo, mas antes como as pessoas, consideradas de forma abrangente ou holística, vão construindo as suas vidas através do trabalho (Duarte, 2006), na linha da integração e contextualização dos domínios de vida dos indivíduos, preconizada por Richardson (1993, 2002, 2004).

A necessidade de mudança na teorização em psicologia das carreiras é também motivada pela falibilidade de teorias “universais” quando aplicadas a contextos locais, cada vez mais considerado o forte impacto de crenças culturais, de fatores económicos e históricos e das realidades políticas na natureza local da educação e do trabalho. Um papel mais efetivo para teorias psicológicas localizadas ou “indígenas” tem vindo a desafiar crenças ocidentais sobre a utilidade do ajustamento entre a pessoa e o ambiente, a noção de decisão autónoma, e de realização individual. Deverá ocorrer reciprocidade entre o conhecimento psicológico universal e o de carácter local, atendendo à considerável diferença entre muitos países e regiões do mundo relativamente às culturas europeias e norte-americanas, de onde provém grande parte da concetualização em psicologia das carreiras. Um exemplo notório é a noção de escolha de carreira autodeterminada, que choca com os valores de culturas coletivistas, como as asiáticas (Blustein et al., 2011).

Young e Popadiuk (2012) salientam o carácter compreensivo da concetualização de M. Savickas e de R. Young e colaboradores e referem outros contributos concetuais construtivistas e construcionistas (Quadro 2.1), surgidos na sequência das mudanças na natureza social do trabalho e das posições críticas dos seus autores quanto ao valor de teorias excessivamente generalistas, como tem vindo a ser descrito. Os contributos concetuais surgidos recentemente são apresentados em função de domínios como: linhas/construtos preconizados, pendor epistemológico, sistema valorativo, retórica, investigação de suporte e implicações práticas. Embora difiram amplamente nos domínios referidos, esses contributos partilham o facto de considerarem a carreira enquanto uma realidade construída e não uma realidade que existe independente das pessoas que as desempenham (Young & Popadiuk, 2012).

*Quadro 2.1 – Abordagens construtivistas e construcionistas da carreira*

Perspetivas narrativas	Bujold (2004) Cochran (1997) Savickas (2001, 2005) McIlveen & Patton (2007a, 2007b) Hermans (1996) Hermans et al. (1993) Cohen, Dubberley & Mallon (2004)
Teorias relacionais	Blustein, 2001 Blustein, Schultheiss & Flum (2004) Schultheiss (2003)
Teoria dos sistemas	Patton & McMahon (1997, 1999) Arthur & McMahon (2005) McIlveen & Patton (2007 a,b)
Teoria da ação contextual	Young, Collin & Valach (1996)
Teorias culturais	Hartung (2002) Stead (2004) Blustein (2006)

Fonte: Young e Popadiuk, 2012, pp.11-21

Também Patton e McMahon (2006) consideram a variedade de abordagens concetuais da psicologia das carreiras surgidas no âmbito do perspectivismo, do interpretativismo e do construtivismo, que claramente se distinguem de uma visão lógico positivista do mundo no que concerne ao preconizado para diversos elementos do processo de aconselhamento de carreira, conforme sintetizado no Quadro 2.2. As autoras preconizam que essas diferenças devem ser consideradas num contínuo e não numa dicotomia, já que esta resultaria reducionista.

Quadro 2.2 – Contínuo positivista e construtivista no aconselhamento de carreira

<b>Visão do mundo Lógico positivista</b>		<b>Visão do mundo Construtivista</b>
Responder passivamente	Papel do cliente	Participar ativamente
Especialista	Papel do conselheiro	Interessado, curioso, inquiridor Um ouvinte e observador atento e explorador
De cima para baixo O conselheiro conhece melhor, testa e informa	Natureza da relação	Colaborativo, interativo
Dominada pelo conselheiro Utilizada para diagnosticar e para “ajustar” - testar e informar	Avaliação psicológica	Colaborativa Interativa Construção de significados
Os factos são fornecidos pelo especialista	Utilização da informação de carreira	O cliente recolhe a informação
Linear Ponto final	Natureza da mudança	Aberto à descoberta de necessidades Ênfase no processo
O especialista transmite informação	Natureza da aprendizagem e do conhecimento	O indivíduo cria aprendizagem A linguagem é importante
Foco nos traços do cliente Escassa ênfase no contexto	O todo e as partes	Holístico Contextual
Dominado pelo conselheiro Orientado para o resultado	Processo de aconselhamento	Diálogo O cliente é promotor da sua mudança

Fonte: Traduzido e adaptado de Patton e McMahon, 2006, p. 12.

Schultheiss e Wallace (2012) e Blustein e colaboradores (2011) consideram a produção de nova concetualização na psicologia vocacional e distinguem o carácter pioneiro da teorização iniciada no âmbito das epistemologias pós-modernas do construtivismo e construcionismo social por Young e colaboradores (Young, Valach & Collin, 1996) sobre a ação contextual, por Guichard (2005) sobre a construção de si, e por Savickas (1994, 2002) sobre a construção da carreira. Também Young e Popadiuk (2012) consideram nessa condição as teorizações iniciadas por Savickas (2002, 2005) e Guichard (2005, 2009). Como referido na Introdução, as teorias destes autores

proporcionam a concetualização enquadadora principal do presente projeto de investigação e são objeto de apresentação nos próximos pontos do trabalho. As teorias integram diversos construtos e propostas dos autores referidos no âmbito das cinco abordagens descritas no capítulo anterior.

## **2.2 Modelo Concetual de R. Young – Teoria da Ação Contextual**

Os princípios centrais da teoria da ação contextual de R. Young e colaboradores (Young & Valach, 2004, 2008, 2015; Young, Valach & Collin, 1996, 2002) são resumidos da seguinte forma por Young e Popadiuk (2012): (1) a maior parte dos comportamentos humanos são orientados para objetivos e designam-se ações intencionais; (2) muitas das ações humanas são construídas conjuntamente, na relação com outras pessoas, ainda que estas possam não estar fisicamente presentes, e designam-se por ações conjuntas; (3) a teoria tem uma dimensão temporal explícita: as ações, que têm uma duração de curto prazo, organizam-se em projetos de médio prazo, e estes em carreiras de longo prazo.

Do ponto de vista epistemológico os autores da teoria da ação contextual aderem à metáfora contextualista do mundo apresentada nos anos de 1940 por Pepper (1942, citado por Young, Valach & Collin, 1996), segundo a qual qualquer acontecimento ou ato é histórico, logo irrepetível e indissociável do seu contexto. Os autores salientam como propriedades do contexto (1) a multiplicidade e complexidade das partes que o integram; (2) a inextrincável forma como essas partes se inter-relacionam; (3) a sua capacidade para permitir ao indivíduo perceber/interpretar o significado dos atos ou eventos que nele ocorrem (Young, Valach & Collin, 2002). O carácter contextual da teoria enraíza-se na perspetiva cultural, com adesão explícita dos autores à posição de que “a cultura e a busca do significado no seio da cultura são as verdadeiras causas da ação humana” (Bruner, 1990, p. 20, citado por Young & Valach, 2004, p. 501). Stead (2004) considera a teoria da ação contextual uma exceção no panorama das teorias de carreira existentes, por evitar o ponto de vista etnocêntrico que afeta a maior parte das teorias de carreira.

Sendo o contextualismo o ponto de partida fundamental da teoria da ação contextual, esta integra perspetivas sociais claramente distintas das teorias tradicionais, para se articular coerentemente com o construcionismo (Brown, 2002). A teoria

considera que o mundo social é construído através das ações quotidianas; é através dos significados ou intenções que as pessoas ligam as ações nos seus contextos sociais e temporais e nas suas relações interpessoais (Young & Collin, 2004). Dessa forma, a teoria difere de outras abordagens conceituais, como as narrativas, as relacionais ou as dos sistemas humanos, por focar de forma mais intensiva o papel que as ações desempenham enquanto base para a construção do conhecimento humano (Young & Valach, 2015). Na base da formulação da teoria está um entendimento distintivo do próprio conceito de ação no domínio da psicologia. Os autores não lhe preconizam um mero papel regulatório (como é o caso de outras formulações sobre a regulação da ação humana, como a piagetiana), mas sobretudo um papel constitutivo, pré-requisito que consideram necessário para uma compreensão verdadeiramente construcionista do sistema humano de ação (Young & Valach, 2004). A teoria conceitualiza a ação como um sistema organizado em três níveis: (1) objetivos, (2) estratégias, incluindo a direção cognitiva<sup>22</sup>, e (3) operações, incluindo a regulação subconsciente (Young & Valach, 2004). O primeiro nível refere-se ao *significado*, afirma que as ações específicas, os projetos e as carreiras representam objetivos e até que ponto esses objetivos se enquadram no panorama geral da vida do indivíduo. O segundo nível refere-se aos *processos* através dos quais as ações, projetos e carreiras são dirigidas. Engloba processos internos de direção e regulação cognitiva (pensamentos, sentimentos), a que se adicionam processos sociais, no caso das ações conjuntas (comunicação, interação). O terceiro nível refere-se aos *elementos* das ações, isto é, ao comportamento verbal e não verbal em que o indivíduo se envolve. Este nível reconhece que os processos inconscientes poderão também entrar em jogo. Acresce que, conforme o caso, o desempenho comportamental poderá beneficiar de estruturas de apoio e de diversos tipos de recursos. No terceiro nível são ainda críticos a regulação emocional funcional, as competências e os hábitos (Young & Valach, 2008).

Outro aspeto distintivo da teoria é o de reconhecer ao indivíduo ampla capacidade de compreender o comportamento, seu e dos outros, através dos processos de atribuição de intencionalidade que acompanha a ação. Advoga-se assim que a via para a compreensão do comportamento não assenta na busca das suas *causas*, mas antes no estudo dos seus *propósitos* ou dos objetivos que o indivíduo persegue. A narrativa é

---

<sup>22</sup> No original, cognitive steering.

uma componente importante na teoria da ação contextual, não só pela exploração da intencionalidade, mas também pelo papel conferido à utilização de histórias, que permitem integrar as componentes de um determinado projeto ou carreira. A narrativa não constitui uma reprodução de acontecimentos, mas antes uma construção que, por determinada razão, aquele que a conta acha necessário dar a conhecer ao que a escuta. A construção de narrativas é também vista na estreita relação com o desenvolvimento da identidade, pois permite a integração de perspetivas do “eu” (Young & Valach, 2008). Sendo a narrativa, na teoria da construção da carreira, em grande parte decorrente da atribuição de significados às ações, a construção da identidade considera-se também decorrente da articulação permanente entre ação, projetos e carreira, sendo na implementação ou concretização da ação<sup>23</sup> que a identidade e a carreira se constroem (Young & Valach, 2015).

Através da temporalidade as pessoas organizam as ações e integram-nas numa atribuição mais ampla de significados. As ações de curto prazo, individuais ou conjuntas, que partilham os mesmos objetivos, são descritas (e frequentemente experimentado pelas próprias pessoas) como projetos de médio prazo (p. ex., frequentar um curso ou aprender uma nova língua), por sua vez, vários projetos com o mesmo tipo de finalidade, ou finalidades próximas, associam-se em processos superordenados de atribuição de significado, para formar uma carreira de longo prazo (p. ex., uma carreira profissional, uma carreira parental, uma carreira de ativismo cívico). Os projetos e as carreiras são construções que captam a natureza social da construção da vida. Não é possível a construção de um projeto significativo ou de uma carreira sem o envolvimento de outras pessoas (Young & Domene, 2012). Entender a carreira como uma estrutura superordenada de projetos que, por sua vez se organizam a partir do elemento-base da ação intencional, constitui, segundo os autores, uma forma revolucionária de conceber a carreira, que se afasta de perspetivas elitistas, classicistas, sexistas e etnocêntricas de outras abordagens (Young & Popadiuk, 2012).

Para a teoria da ação, a carreira profissional encontra-se repleta de objetivos, de planos e de intenções socialmente negociadas. Porém, estes perdem todo o seu significado se não forem considerados em relação ao contexto em todas as suas aceções. Desta forma, o conceito de ação conjunta traz à luz o carácter contextual e social da

---

<sup>23</sup> No original, enacted.

natureza do processo, já que a maior parte das ações são partilhadas, assim sublinhando que o significado não acontece apenas na mente enquanto representação mental, mas acontece nas ações, nas relações e nas carreiras, como um processo em contínua construção (Young & Valach, 2004).

Young e Valach (2008, 2015) têm avançado na conceção de um paradigma que designam *life-enhancing career*<sup>24</sup>, estando identificada a estrutura concetual integradora dos elementos – os domínios e as questões – aos quais consideram necessário atender para construir uma carreira ao serviço de uma “vida boa”, aquela em que o indivíduo ativa os mecanismos reguladores da ação e procede a balanços pessoais significativos no curto, médio e longo prazo (Quadro 2.3).

O modelo que concetualiza a carreira *life-enhancing* integra as duas dimensões da teoria da construção da carreira; na primeira linha do quadro, os sistemas da ação intencional (ação, projeto e carreira) – para alcançar carreiras *life-enhancing* preconiza-se a *participação motivada* em projetos, o que implica, por sua vez, a implementação de ações dirigidas a objetivos com *significado pessoal*; na primeira coluna do quadro, os diferentes tipos de organização da ação (significados, processos e elementos), em jogo na concretização de uma determinada ação, projeto ou carreira, conforme acima descritos. Segundo os autores, as células do quadro permitem considerar uma resposta compreensiva para o que poderá estar implicado numa “vida boa”, num determinado momento (Young & Valach, 2008).

---

<sup>24</sup> Uma designação possível de carreira *life-enhancing* na língua portuguesa, poderá ser a de carreira ativadora da vida, porém, opta-se por manter a designação original em língua inglesa.

Quadro 2.3 - Domínios e questões no âmbito da carreira *life-enhancing*

	Ações com significado, dirigidas para objetivos 1	Participação motivada em projetos criados pelo ator e/ou outros 2	Carreira <i>life-enhancing</i> (carreira ativadora da vida) 3
Ao nível do significado	Objetivos de ação partilhados	Projetos conjuntos direcionados para objetivos	Com significado para a vida no longo prazo
	Com relevância para os projetos e a carreira	Cooperativo	Socialmente integrado
		Emocionalmente sensível	Emocionalmente satisfatório
		Relevante para a carreira e a identidade	
A			
Ao nível dos processos de controlo (regulação interna e processos sociais)	Ao serviço de processos de identidade e de objetivos	Desafiante no médio-prazo	Desafiante a longo prazo
	Componentes emocionais e cognitivos	Passos bem-sucedidos	Possibilitando previsibilidade e novidade
		Feedback positivo em empreendimentos cooperativos	Atendendo às questões emocionais
		Emocionalmente funcional	
B			
Ao nível dos elementos dos sistemas de ação (comportamento inconsciente e consciente, estruturas de apoio e recursos) e dos processos de regulação	Energia	Estruturas de apoio adequadas	Tempo e sequência adequados ao longo-prazo
	Regulação cognitiva e emocional	Ordem temporal previsível e manobrável	Propriedades estruturais
	Competências	Recursos emocionais adequados	Recursos
	Hábitos		Regulação funcional das emoções
C			

Fonte: Traduzido e adaptado de Young & Valach, 2008, p. 650 e Young & Valach, 2015, p. 126

Por exemplo, a célula C2 identifica os aspetos críticos no comportamento de um indivíduo para a concretização de um projeto em que se encontre envolvido. O modelo preconiza ser importante atender à funcionalidade emocional do indivíduo na relação com o projeto, à sua capacidade para implementar a sequencialidade inerente à consecução do projeto e o uso que faz de eventuais estruturas de apoio importantes para a sua prestação no projeto. Dificilmente um indivíduo poderá envolver-se num projeto conjunto significativo se não dominar as competências necessárias para exercer as ações nesse domínio, item crítico inscrito em C1.

A um nível mais concreto, a integração da teoria da ação contextual na prática do aconselhamento de carreira através do modelo *life-enhancing* foca-se em três perspetivas, não sequenciais, cada uma considerada uma perspetiva de ação. A primeira, é aquela em que o conselheiro e o cliente analisam as ações e os projetos em curso na vida do cliente, identificando-os, conferindo-lhes visibilidade e priorizando-os. Identificam também o tipo e nível de preocupações específicas do cliente, como objetivos em vista, etapas percorridas e comportamentos. Na análise dos diversos



projetos em curso (p. ex., identitários, relacionais, vocacionais) consideram a sua interdependência, porém também a sua distintividade, procurando esclarecer os respectivos contributos para a vida considerada no longo prazo. A segunda, é a que incide na relação conselheiro-cliente, que integra a ação conjunta e o projeto conjunto. Ao testemunhar a construção de ações e projetos em curso na vida do cliente o conselheiro, em certo grau, participa neles com o cliente. A relação conselheiro-cliente é também paralela a outros processos que ocorrem fora do aconselhamento, relativamente aos quais importa atender, dado o impacto potencial nas ações e no projeto de carreira. A terceira, refere-se ao aconselhamento enquanto oportunidade para desenvolver e apresentar uma narrativa, sendo relevante a forma como a pessoa apresenta a sua vida passada, presente e futura. Para melhorar a narrabilidade pode ser importante atender a eventuais dificuldades em conferir palavras às emoções, ajudando o cliente a encontrar uma linguagem que reflita estados emocionais e episódios para uma narrativa com passagens emocionais adequadas (Young & Poupadiu, 2012).

Em suma, segundo os autores (Young & Valach, 2008), o modelo de aconselhamento de carreira *life-enhancing* aplica a teoria da ação contextual ao domínio do aconselhamento de carreira, constituindo-se com uma estrutura para clarificar e ilustrar, e não descrever exhaustivamente, os domínios e questões a atender nesse tipo de aconselhamento, assim como em programas de investigação e de avaliação no domínio do aconselhamento de carreira<sup>25</sup>.

Young e Valach (2015) consideram o modelo *life-enhancing* para concetualizarem a identidade enquanto uma carreira a longo prazo, realizada através de projetos e de ações. Para a identidade *life-enhancing* importa sobretudo a realização de projetos conjuntos/cooperativos. As ações quotidianas contribuem para os projetos de identidade, seja porque o indivíduo se sente na posse de competências que reconhece por si próprio enquanto promotoras de si, seja através de reconhecimentos formais, como qualificações, diplomas, ou cargos, que procedem a esse reconhecimento do ponto de vista social. Algumas ações e projetos de identidade podem não estar acessíveis ao

---

<sup>25</sup> Os autores consideram que o modelo se aplica ao aconselhamento psicológico em geral, pois o conceito de carreira, enquanto construto superordenado de projetos radicados na ação intencional, integra não só o domínio profissional, mas também outros que os autores têm abordado do ponto de vista da investigação e intervenção psicológica, nomeadamente, a carreira familiar ou a carreira de saúde. O modelo implementa, assim, a perspetiva do aconselhamento psicológico integrador dos diversos domínios da vida da pessoa (Young & Valach, 2004).

indivíduo para integrar a sua reflexão e narrativa. Nesses casos importa examinar explicitamente esses aspetos, para apoiar o desenvolvimento de medidas, estratégias e objetivos adequados.

A teoria da ação contextual é baseada em métodos empíricos, tendo realizado um longo trajeto de investigação *bottom-up* (Young & Domene, 2012). A ênfase que coloca na natureza social da construção da carreira através do foco em ações e projetos conjuntos originou uma longa linha de investigação cujos métodos empíricos incluem observação *naïf* (para acesso a informações sobre significado social), entrevista de auto-confrontação (para recolha de elementos sobre processos subjetivos) e observação sistemática (para acesso ao propósito da ação, projeto e carreira), considerando o ponto de vista social (“*the view of the others*”) em que a vida dos indivíduos se impregna, e o ponto de vista subjetivo (“*the view of the actor*”) (Young & Poupadiu, 2012; Young & Valach, 2015).

Os métodos referidos integram-se num protocolo de investigação-ação designado *action-project method*, que Young e colaboradores criaram e têm vindo a aplicar há mais de uma década em projetos de investigação *top-down* e *bottom-up*, que têm contribuído para a testagem da teoria da ação contextual e seu desenvolvimento. O método projeto-ação adota como unidade de investigação a ação e não o indivíduo, esta última a mais comum na investigação em psicologia das carreiras. O projeto de carreira, e em especial, o projeto conjunto, tem sido um foco importante de investigação da ação contextual e intencional (Young & Poupadiu, 2012).

O conceito de ação reflete-se no protocolo de recolha de dados que ocorre sob três perspetivas: (1) comportamento manifesto, que diz respeito à representação do que é explicitamente feito e dito em qualquer ação, registado em vídeo para uso durante a análise; (2) processos internos, referente aos pensamentos e sentimentos individuais que orientam e guiam as ações, explorados imediatamente após a ação, através da utilização do procedimento de auto-confrontação: o vídeo é reproduzido para a pessoa, ou pessoas separadamente, e é solicitado a recordação dos pensamentos e sentimentos durante a ação; (3) significado, que consiste nos objetivos da ação construídos social e individualmente, explorados solicitando que comentem as ações, ocorrendo parte deste processo na entrevista de auto-confrontação (Young & Domene, 2012; Young & Valach, 2008).

Os estudos baseados na teoria da ação contextual abordam o papel das parcerias no desenvolvimento de carreira e no aconselhamento de carreira, pois a teoria possui a

vantagem de concetualizar a construção da carreira a partir das ações e dos projetos conjuntos, ou seja, enquanto um projeto partilhado entre pessoas. A investigação de Young e colaboradores tem abordado diversas parcerias, nomeadamente de pais e filhos adolescentes, (Young et al., 2001), de pais e adolescentes mais velhos (Young, Marshall, Domene, et al., 2007), cujos projetos de carreira se revelam construções familiares, e de outros projetos conjuntos na carreira familiar, como os relativos a desafios de saúde (Young et al., 2006), à conjugalidade em jovens casais (Domene et al., 2008), e à relação cliente-conselheiro (Dyer et al., 2010). Deste conjunto de estudos concluiu-se que os projetos de carreira são coconstruções familiares (projetos conjuntos) e ainda que o projeto conjunto carreira dos filhos e o projeto conjunto relação pais-filhos se interligam e afetam mutuamente (Young & Valach, 2008).

### 2.3 Modelo Concetual de J. Guichard – Teoria da Construção de Si

A teoria de J. Guichard (2005, 2009, 2012) dirige-se à questão dos fatores e processos universais da construção de si, “*se faire de soi*”, ao longo da vida, ancorada no construtivismo psicológico e no construcionismo social (Guichard, 2009). Para Blustein e colaboradores (2011) esta teoria reflete a riqueza da tradição filosófica francesa, procurando explicar como se processa a construção de si ao longo da vida através de estruturas psicológicas dinâmicas que permitem aos indivíduos procurarem significado nas suas vidas de trabalho. Young e Valach (2015) consideram que Guichard terá sido o pioneiro da concetualização e descrição dos processos de construção de si no domínio da psicologia vocacional, ou seja, dos processos através dos quais o próprio constrói a sua identidade e o seu *self*. Nessa mesma linha, Richardson (2015) destaca o contributo de Guichard na introdução de elementos linguísticos indispensáveis na descrição do construtivismo social aplicado à psicologia das carreiras, elementos que refere como “*go between concepts*”, como são os de *estrutura identitária* e *formas identitárias subjetivas*, permitindo o acesso a uma linguagem para “o pensar” aquilo que se passa com “o indivíduo-na-sua-experiência-social-do-mundo”.

A teoria de Guichard baseia-se na premissa de que nem as estruturas sociais, nem as estruturas pessoais são dados adquiridos ou estáveis, reportando-se por isso a indivíduos que habitam as sociedades pós-modernas e procuram a unidade pessoal

ligando a diversidade das suas experiências de vida a partir de perspectivas que possuem para o futuro e que lhes permitem investir as suas vidas com importância e significado. (Guichard & Pouyaud, 2015). A teoria reorganizou-se para abordar o processo de autoconstrução do *self* num mundo fluído, algo que o indivíduo constrói e desempenha recursivamente (Young & Valach, 2015).

Guichard (2005, 2009) considera a articulação entre três níveis de análise para o processo da construção de si: o nível sociológico, o nível cognitivo e o nível dinâmico/semiótico. O primeiro refere-se aos contextos sociais que o indivíduo, ao nascer, encontra já organizados de determinada forma, e que integram a família, a escola, o bairro e outros sistemas relacionais com que interage no processo da construção de si, e com os quais, a devido tempo, comunica através da linguagem. As sociedades disponibilizam categorias sociais a partir das quais os indivíduos se percebem diferentes uns dos outros (p. ex., de género, de raça, de nível socioeconómico) e das quais adaptam certos elementos a si próprios, num processo de apropriação decorrente da pertença. Os guiões sociais para essas categorias implicam também diferenças na centralidade com que as pessoas se relacionam consigo próprias em cada uma das categorias (p. ex., sentindo diferentes graus de autoeficácia em diferentes categorias). É através da mediação dos seus atos, interações e jogos linguísticos, que os indivíduos se ligam a essas categorias, sendo também contribuintes ativos para a evolução dessas estruturas sociais.

O nível de análise cognitivo decorre do conhecimento que o indivíduo vai construindo acerca do seu lugar no contexto social em que interage e comunica, e da interiorização que dele faz. A elaboração no plano cognitivo origina a construção de *estruturas cognitivas de identidade*; à semelhança de outras estruturas mentais de atributos, que se organizam de forma económica, sumariando propriedades essenciais para a pertença a uma determinada categoria e originando a integração de diversos estereótipos sociais nas estruturas cognitivas de identidade. Estas, por sua vez, organizam-se superiormente num sistema de estruturas cognitivas de identidade, sistema este que constitui a base da identidade individual, num processo amplamente subjetivo de construção de *formas identitárias*. As formas identitárias comportam expectativas sociais que regulam as relações e comunicações. As sociedades possuem diferentes formas identitárias (Guichard, 2009) e estas integram diversas características, por exemplo, relativas ao poder (“professor” é uma forma identitária socialmente partilhada de forma marcadamente distinta da referente a “aluno” relativamente a esta

característica). As formas identitárias podem ser vistas como estruturantes para as experiências subjetivas das pessoas (Richardson, 2015). As vivências subjetivas que outorgam os *selves* na ação e no diálogo, originam as *formas identitárias subjetivas* (SIF<sup>26</sup>), definidas como um agregado de formas de ser, agir e interagir na relação com uma certa perspectiva de si, num certo contexto, conforme ilustrado no Quadro 2.4. Uma SIF é a concretização pessoal de uma forma identitária num determinado espaço social e tempo (Guichard, 2009).

A identidade individual é plural e corresponde a uma organização das SIF, consistindo num sistema em que algumas são mais centrais (eventualmente a SIF de atividade profissional) e outras mais periféricas. Algumas SIF não se reportam ao presente: umas relacionam-se com experiências passadas e outras com expectativas para o futuro, porém, em qualquer dos casos, poderão ocupar um lugar importante na identidade da pessoa (Guichard, 2012).

*Quadro 2.4 – Forma subjetiva identitária: definição através de um exemplo*

Uma SIF denota um conjunto – específico a um certo contexto – de:	Exemplo: I, um estudante do ensino secundário, de ciências, no 12º ano
Ações e interações (ligadas a guiões de ação) baseadas em conhecimento, <i>know-how</i> , competências interpessoais (atitudes). Formas de se relacionar com os “objetos” no ambiente (p. ex.: num ambiente escolar, nos vários tópicos curriculares).	Em casa, faço sistematicamente todos os exercícios do livro, relacionados com a matéria da aula desse dia.  Na minha opinião, é necessário dominar a matemática e o inglês para ter sucesso no mundo de hoje.
Formas de interagir e comunicar com outras pessoas neste contexto.	O meu melhor amigo é um génio a matemática. Discutimos juntos os exercícios que não percebemos. Também gostamos dos mesmos filmes. Com bastante frequência vamos juntos ao cinema.
Formas de se relacionar consigo mesmo neste contexto (generalizações de auto-observações; crenças de autoeficácia, autoestima).	Eu sou bom a matemática, gosto dessa disciplina. Nas outras disciplinas sou normal.
Em alguns casos: expectativas para o futuro ligadas à situação presente.	Para o ano, quero candidatar-me a uma excelente universidade, com o meu amigo. Às vezes imaginamo-nos em Princeton a resolver um problema de matemática juntos.

Nota: Traduzido e adaptado de Guichard, Poyaud, Calan & Dumora, 2012, p. 54.

O nível de análise dinâmico diz respeito a duas formas de reflexividade constitutiva do eu: O primeiro tipo de reflexividade é o “eu-mim” que se baseia nos processos pré-linguísticos (Guichard, 2005, 2009). A criança conhece-se através da

<sup>26</sup> No original, subjective identity forms (SIF).

imagem que lhe é fornecida pelo outro significativo, nas relações primordiais da primeira infância. “O bebê que ainda não fala vê-se na relação [“no olhar”] que a sua mãe mantém com ele. O social está então duplamente presente, está-o, por um lado, sob a forma universal da relação social entre a pessoa maternal e o filho e, por outro lado, sob a forma particular das relações concretas dessa mãe, dessa cultura, com esse filho. Esta forma da relação constitui o embrião das identidades de si (...).” (Guichard & Huteau, 2001, p. 224). Mais recentemente Guichard (2012) sintetiza a primeira forma de reflexividade como a que corresponde às identificações ou rejeições de imagens de pessoas ou personagens (ou grandes ideais). Pode ser caracterizada como dual, na medida em que se constitui um elemento da relação de si com a imagem das outras pessoas, ou dos grandes ideais. É um tipo de reflexividade que tende a estabilizar a identidade para uma antecipação do tornar-se ou construir-se (Guichard, 2012).

A segunda forma de reflexividade é triádica, fundamenta-se nos processos de interpretação dialógica da pessoa e organiza-se na forma de um diálogo intra ou interpessoal, onde o pensamento circula de forma contínua de posições do “eu”, ao “tu” e ao “ele/ela”. Essa reflexividade incide sobre perspectivas potenciais do *self* e das suas experiências. O processo de desafio e de superação de si é contínuo pois as experiências do *self* podem ser vistas de vários ângulos. Trata-se de uma reflexividade que vai ser solicitada (embora a dual também) nas entrevistas de aconselhamento construtivista, pois o desafio é ajudar a pessoa a construir perspectivas integradoras de um sentido para a sua existência (Bangali, 2011, citado por Guichard, 2012).

Embora a ação seja abordada na teoria da construção de si, é na linguagem que o autor mais confia para a construção de si (Young & Valach, 2015). A linguagem constitui um elemento que irá introduzir-se na constituição embrionária das identidades de si, esboçada ainda quando a criança não fala. O indivíduo é visto no jogo de uma relação de comunicação, que leva o indivíduo a integrar e a incorporar, a fazer seus, pela mediação do outro, os três polos “eu”, “tu” e “ele/ela”.

“Eu conseguirei construir uma identidade de mim empírica na medida em que, no conjunto das minhas prestações comunicacionais, possa operar a integração dos *três* polos de um ato de comunicação: ou que eu fale aos outros podendo dizer *eu*, ou que os outros me falem como a um *tu*, ou finalmente que eles falem de mim como de um *ele* que eu possa, se não agregar, pelo menos reconhecer (porque o homem quer ser reconhecido naquilo que faz, mas sem dúvida em primeiro lugar naquilo que ele diz)” (Jacques, 1982, p. 51, citado por Guichard & Huteau, 2001, p. 225).

Inicialmente imersa na afetividade simbiótica, a criança vai-se descobrindo como um ponto de vista entre outros, ou seja, como um dos membros de uma sociedade de pessoas, capaz de sobreviver apenas se na relação com essas pessoas e se capaz de articular, no seu eu interno, as três possibilidades do discurso humano: “eu”, “tu” e “ele”. Esta reflexividade triádica conduz então à questão ética que acompanha a construção de si: que consequências implica este laço de ligação essencial aos outros que integra a minha pessoa enquanto ser humano? Como posso eu viver bem com os outros? (Guichard, 2005).

Avançando para além das relações da infância, fundacionais no processo de construção de si, Guichard (2008) destaca a importância das experiências escolares. As formas identitárias subjetivas são amplamente afetadas pelas *formas de identidade escolar*. As várias disciplinas escolares, a relação com os professores dessas disciplinas e as classificações escolares, constituem importantes fatores para a reflexão sobre a identidade, com repercussão para o tipo de profissões que os jovens consideram para o seu futuro, sendo as formas de identidade escolar antecipatórias relativamente a *formas de identidade profissional*.

Parece importante, numa perspetiva construtivista e construcionista, em que as formas de identidade jogam um papel central, perspetivar intervenções de carreira que proporcionem aos indivíduos a possibilidade de confrontarem as suas estruturas cognitivas. Com base em contributos dos modelos sociocognitivo de Bandura (1977) e do modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), a proposta de Guichard (2008) é, numa primeira fase, ajudar o indivíduo a determinar (tomar contacto com) a forma de identidade sobre a qual pretende construir-se no âmbito de uma determinada ética de vida, avançando, de seguida, num alargamento da sua base experiencial, para desenvolver atividades com outras pessoas (interações e retroações) em contexto de exploração das profissões e do mundo do trabalho. Um conjunto de programas estruturados para o efeito, ajudam o jovem a desenvolver competências (saber-fazer, saber-estar), atitudes e expectativas de autoeficácia, muito diferentes das desenvolvidas nos contextos restritos em que até então se haviam inserido, nomeadamente a partir do alargamento proporcionado pelo contexto escolar. Esta estimulação experiencial persegue, em última análise, o objetivo de alargamento das formas identitárias subjetivas, aumentando o número e a diversidade de autorrepresentações que o indivíduo integra na construção da sua identidade (Guichard, 2008).

Guichard (2009) e Guichard, Pouyaud, Calan e Dumora (2012) apresentam um modelo de aconselhamento de carreira que integra diferentes abordagens construtivistas (sociológica, cognitivista, dinâmica) para apoiar os indivíduos no *design* das suas vidas. O modelo de aconselhamento sumariado no ponto 4.5, no âmbito do paradigma *life designing* (Savickas et al., 2009) assenta na proposta “*se faire de soi*” de Guichard (2009).

## 2.4 Modelo Concetual de M. Savickas – Teoria da Construção da Carreira

A teoria da construção da carreira considera que o desenvolvimento humano decorre do processo de adaptações mútuas e da constante interação indivíduo-contexto, e reduz significativamente a importância conferida aos processos de maturação orgânica: a carreira não se desenrola, a carreira é construída pelo indivíduo à medida que este faz escolhas, expressa autoconceitos, concretiza objetivos vocacionais e atribui significados pessoais ao seu comportamento nas experiências relacionadas com o trabalho. É neste sentido que o autor sublinha a importância da carreira subjetiva, por contraponto à ideia da carreira objetiva, esta última definida como a sequência de posições profissionais ocupadas por uma pessoa desde a escola até à reforma (Savickas, 2002, 2005).

As propostas de Savickas (1997) de que o conceito de adaptação seja tomado como o elemento agregador dos quatro segmentos da abordagem *lifespace*, *lifespan* relevantes para compreender e intervir na carreira – nomeadamente, diferenças individuais, desenvolvimento, *self*, e contexto – e de que o construto de adaptabilidade de carreira substitua o de maturidade de carreira, constituem passos iniciais para a sua formulação. O autor empenha-se também em afirmar a teoria do autoconceito enquanto verdadeira teoria dos *construtos pessoais*, reparo de Super (1984) à falta de entendimento das suas ideias. Os dois aspetos referidos testemunham o esforço do autor no sentido da convergência e da integração concetual (Patton, 2008), que efetua com recurso ao construtivismo (Savickas, 2002) e ao construcionismo (Savickas, 2013, 2015).

A perspetiva subjetiva da carreira já havia sido abordada nos anos de 1930 por autores da sociologia, bem como nos anos de 1950 por autores da psicologia como



Hughes e Super (Savickas, 2002). Resulta de um processo ativo de atribuição de significados às experiências, que determina a construção de um todo coeso numa história com um sentido, que guia e regula o comportamento vocacional ao longo do curso da vida. A carreira subjetiva consiste numa reflexividade biográfica organizada através do discurso e implementada através do comportamento vocacional (Savickas, 2005).

Ao sublinhar a importância de revisitar, do ponto de vista construtivista, os conceitos tradicionais que estão associados às perspectivas positivistas da psicologia vocacional, Savickas introduz a ideia e a metáfora da carreira como *um veículo de significados*, que é utilizado para percorrer a vida. Esta história biográfica relativa ao papel de trabalho constitui a carreira subjetiva, que impõe a coerência e a continuidade na explicação dos próprios comportamentos vocacionais observáveis (escolhas vocacionais e processos de ajustamento) (Savickas, 2005).

Para Savickas, o desenvolvimento vocacional ocorre em contexto e situa-se em termos de tempo histórico, localização geográfica, cultura, condições políticas e económicas, sexo, raça ou etnia. Ou seja, os indivíduos constroem as suas carreiras numa ecologia social específica. O contextualismo desenvolvimentista considera que a organização e coerência individual interage com as oportunidades e contingências contextuais para produzir o desenvolvimento mútuo. A teoria integra, desde as suas formulações iniciais, duas recomendações de Vondracek e colaboradores (1986), sobre a plasticidade individual e contextual, nomeadamente sobre a capacidade dos indivíduos e dos contextos para a mudança e dos primeiros para agirem como promotores do seu próprio desenvolvimento (Savickas, 2002).

O carácter contextualizado do desenvolvimento vocacional incorpora a noção de que a vida é estruturada pelos papéis sociais e respetivos teatros (espaço de vida), alguns centrais e outros periféricos, sendo fundamental atender à saliência relativa que o papel profissional assume em cada indivíduo e como interage com outros papéis centrais. Importa acautelar que um problema trazido ao aconselhamento vocacional pode radicar num papel social distinto do profissional. Por exemplo, os problemas de indecisão de alguns jovens podem radicar no papel de filho, pelo receio de que a implementação de certas escolhas constitua motivo de desapontamento para os seus pais. Quando ocorrem transições de vida que impliquem rearranjos nos papéis sociais centrais, como sucede na adolescência, é frequente que os indivíduos sintam necessidade de aconselhamento. A relativização do papel profissional face aos demais

papéis de vida testemunha a posição construtivista de Savickas, na linha de outros autores, para os quais o aconselhamento vocacional deve procurar promover o desenvolvimento humano através do trabalho e dos relacionamentos interpessoais, não se tratando de um empreendimento restringido a promover o desenvolvimento da carreira através do papel profissional (Savickas, 2002).

Savickas revisita conceitos-chave da psicologia vocacional positivista para, através da epistemologia do construcionismo social, lhes conferir novos significados, promovendo a centralidade dos processos interpretativos e interpessoais na construção da carreira, que geram a contínua atribuição de significado e direção ao comportamento vocacional (Savickas, 2002, 2005). A essência da construção da carreira reside, precisamente, nas transações recursivas entre o autoconceito vocacional e o papel de trabalho e/ou outros com ele relacionados. A carreira resulta desse processo transacional, amplamente impulsionado pelos papéis que a sociedade disponibiliza ao indivíduo e pelas expectativas socialmente partilhadas sobre como a vida deve ser vivida (Savickas 2002).

Para avançar no sentido de integrar os diversos segmentos da teoria desenvolvimentista da carreira, Savickas (2005) utiliza o construcionismo social enquanto metateoria e aplica ao domínio da psicologia vocacional a estrutura tripartida de McAdams (1995) para descrever as teorias da personalidade. O autor procede à integração de três segmentos clássicos das teorias da carreira, nomeadamente, (1) a abordagem dos traços, que estuda o comportamento vocacional (em especial, respetivas diferenças individuais), (2) a abordagem desenvolvimentista, que estuda o curso do comportamento vocacional ao longo da vida (em especial, a posição do indivíduo nos diversos papéis e fases ao longo da carreira), e (3) a abordagem dinâmica, que pelas lentes do perspectivismo e do construtivismo, tem conhecido um novo ímpeto no estudo dos motivos que conferem coerência interna à assunção dos papéis sociais. Estes três segmentos conceituais correspondem, respetivamente, ao “quê”, ao “como” e ao “porquê” do comportamento vocacional e consubstanciam-se nos construtos de personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida. A componente narrativa é considerada transversal aos três segmentos, devendo, através dela, ser procurada a história<sup>27</sup> que os relaciona e lhes confere a coerência que permite aos

indivíduos desenvolverem uma identidade coesa, adaptem-se ao meio e seus desafios e construam os próximos passos da sua carreira.

Uma noção central na psicologia vocacional, que foi sendo reconceitualizada por Savickas na sua formulação da teoria da construção da carreira, é a de *self*. Desde o início (Savickas 2002) que o autor adere à perspectiva fenomenológica de Super sobre a multidimensionalidade do autoconceito vocacional (atributos percebidos pelo próprio como relevantes para os papéis de trabalho) e respetiva organização em meta dimensões (sistemas complexos de atributos pessoais de diversos tipos, como a autoestima ou a autoeficácia) que se constroem nos contextos relacionais e de papéis de vida que se encontram disponíveis no espaço social. Por sua vez, as dimensões do autoconceito vocacional são vistas como condicionadoras do tipo (o quê) das alternativas consideradas nas escolhas vocacionais e as meta dimensões como condicionadoras dos processos (o como) das decisões vocacionais. Assim, o *self* é visto efeito e feitor de construção social.

A moderna epistemologia positivista operou uma objetivação do *self* (Savickas, 1995b, 1997), a que corresponde uma abordagem de estudo e de intervenção que permitiu comparar pessoas e a sua progressão no desempenho de tarefas socialmente esperadas ao longo do ciclo de vida. Porém, Savickas propõe que o estudo e a intervenção avancem para uma nova perspectiva de *self* que se adapte melhor às situações e profissões menos estáveis, que tornam a utilidade das abordagens assentes na congruência do *self* a situações externas cada vez mais questionável nos nossos dias (Savickas, 2005; Savickas & Baker, 2005), ou seja, uma perspectiva de *self* que permita atender a conceções subjetivas dos indivíduos sobre si próprios.

O *self como processo* forma uma *identidade como projeto*, que é fundamentalmente experiencial e interpessoal, inclui a forma como o indivíduo se identifica junto dos outros e como estes o reconhecem, razão pela qual Savickas (2011, 2013) clarifica o sentido do termo *self-construction*: o *self* faz-se a si próprio, constrói-se, porém, a construção de um *self* não é um empreendimento do foro individual. É um empreendimento social, pois envolve a coconstrução através da colaboração interativa com o grupo social e a comunidade. Os indivíduos estão imersos nas práticas socioculturais e linguísticas da comunidade, que servem como recursos constitutivos e de construção do *self*, isto é, inevitavelmente acabam por integrar a identidade do indivíduo. Neste sentido, a identidade é considerada em Savickas (2011c, 2013) uma qualidade emergente narrada pela linguagem, historicamente situada e culturalmente

modelada, que incorpora múltiplos autoconceitos referentes aos diversos papéis sociais, um projeto psicossocial inacabado que se mantém em construção ao longo da vida, sobretudo atendendo aos desafios que caracterizam a sociedade multicultural e a economia global em que vivemos.

Recentemente, Savickas (2013) traduz de forma mais explícita a ideia de que estas diferentes perspectivas do *self* formam diferentes camadas da individualidade da pessoa ao longo da vida: de traços, que esboçam desde a infância uma estrutura disposicional da individualidade psicológica (o *self* como ator); de adaptações, mais intensas na adolescência que preenchem os detalhes motivacionais e sociocognitivos inextrincáveis ao contexto (o *self* como agente); e de histórias de vida, que, com mais propriedade no adulto, exprimem o sentido pleno da vida individual (o *self* como autor) (McAdams & Olson, 2010). Savickas (2013) considera as camadas do *self* fundacionais para a construção da carreira e torna mais explícita a distintividade dos processos de construção da carreira implicados no decurso da infância, adolescência e idade adulta. Os processos psicológicos implicados na construção de cada uma destas camadas do *self*, descritos como personalidade vocacional (o “quê”), adaptabilidade (o “como”) e temas de vida (o “porquê”) (Savickas, 2005), são especialmente relevantes num determinado período de vida, (p. ex., a constituição de traços disposicionais na infância). Contudo, decorrente da posição epistemológica construtivista do autor, a formação do *self* e a construção da carreira são concebidos como empreendimentos cujos segmentos constitutivos, evolutivos e explicativos operam em contínua interação, interagindo em miniciclos na construção de cada camada do *self*. (Savickas, 2013).

#### **2.4.1 O *self* enquanto ator: Formação de uma reputação**

Esta componente da teoria da construção de carreira incorpora a primeira camada do *self* considerada na teoria de MacAdams: a constituição dos elementos mais básicos do *self* que permitem à criança o ensaio de papéis sociais, inicialmente no seio da família, e progressivamente em contextos mais alargados, como se de um ator se tratasse. Esta componente do pensamento construtivista coloca ênfase na formação subjetiva dos autoconceitos, por contrapartida a uma compreensão do *self* através de formas públicas e partilhadas. Os autoconceitos vocacionais são construtos pessoais, logo implicam um conjunto de representações simbólicas construídas pelo próprio,

condicionadas pelas relações interpessoais e comunicadas através da linguagem (Savickas, 2002, 2005).

Desde a primeira infância que a criança começa a compreender o mundo familiar e a integrar os discursos culturais que rodeiam esse mundo. Assume cuidadosamente o seu lugar no drama familiar, utilizando as suas características biológicas e as categorias de identidade que lhe são apresentadas (p. ex., género, raça, classe social, ordem na fratria) comportando-se como um ator social. Em conjunto com as suas famílias e as interações sociais, os indivíduos elaboram *personagens* ou *reputações*, usualmente referidas como personalidade, através das quais são reconhecidas e se distinguem dos outros (Savickas, 2013).

Para desenvolver um *self* que reside dentro do corpo, os indivíduos começam por ver esse *self* como um objeto exterior, com início na distinção de si relativamente à figura materna. O processo de construção “de fora para dentro” ocorre sobretudo a partir de situações sociais (o indivíduo conhece-se na relação com os outros) e conduz a uma objetificação do *self* enquanto autopercepções que são interpretadas e investidas de significado, com recurso à linguagem (Savickas, 2002).

Um autoconceito em formação pode ser visto como um conjunto relativamente incoerente e desintegrado de percetos. Nas fases iniciais da infância, a criança vai construindo um reportório desarticulado de atributos e de *selves* fragmentados, o que se exprime em rápidas mudanças de interesses e ambições. No final da infância e início da adolescência, com recurso à crescente capacidade de reflexão, os indivíduos realizam generalizações sobre percetos concretos, entrosando-os e formando descrições de si próprios mais abstratas, que, por sua vez, formam um autoconceito mais coeso e unificado. O autoconceito controla, orienta e avalia o comportamento da criança e do adolescente e organiza autopercepções decorrentes de novas situações. Quando estas são desconfirmatórias, forçam à revisão de um dado autoconceito. O autoconhecimento reflexivo é o processo que desenvolve o autoconceito e as autodescrições são os elementos que compõem o seu conteúdo (Savickas, 2002).

Savickas (2002, 2005, 2011a, 2013) destaca o papel dos pais e da família no processo de construção dos autoconceitos vocacionais e da carreira. É na interação da criança com a sua família e, em especial, com os pais, que se formam as autopercepções e comparações sociais fundacionais do *self*, que constituem, por sua vez, as bases dos autoconceitos vocacionais. Dessa forma, o conteúdo dos autoconceitos vocacionais tem

origem em casa, quando as crianças aprendem a ver-se a si próprias e ao mundo através dos olhos dos pais (Savickas, 2002).

Savickas considera que a internalização do mundo significa modelação do *self* a partir de objetos existentes nesse mundo. A pessoa constrói o *self* num ambiente de outras pessoas, de que se destacam os pais. Os processos psicossociais utilizados para internalizar os guias parentais diferem dos utilizados para internalizar modelos de papel. Para o autor as crianças realizam dois tipos de internalização para construção do *self*: introjeção de guias (“*guides*”) e incorporação de modelos (Savickas, 2011a, 2013), os primeiros atuam como influências parentais, os segundos como modelos de identificação. Numa primeira fase, as crianças olham para os pais como *guias*, quando começam a explorar os diversos papéis sociais e a experimentar as respetivas recompensas. Os conceitos protótipos recolhidos a partir da observação e imitação dos pais, ou de outros membros familiares outorgados como guias, são introjetados, num primeiro processo fulcral para a autoconstrução. Assim, na vida interior de cada pessoa existem os guias parentais, cada um representado numa introjeção, um “todo engolido por inteiro”, mais do que a figura parental em si, representa os relacionamentos da criança com os pais, e com os quais aquela enceta diálogos. Os guias parentais são ficções que fornecem orientações para a vida e se mantêm como atitudes não examinadas que traduzem valores morais e formam o superego (Savickas, 2011a, 2013).

Powers, Griffith e Maybell (1993) referem que o conceito de linhas parentais (correspondente ao conceito de guias parentais referido por Savickas) surge nos textos de Adler para caracterizar o movimento individual para determinados objetivos. O movimento de acordo com linhas ficcionadas a partir da relação com os pais ocorre numa fase precoce da infância, para garantir sentido de orientação e reduzir a incerteza e o caos. A organização dessas ficções ocorre fora da capacidade do controlo criativo. A criança introjeta as linhas orientadoras tomando o que se lhe apresenta como verdadeiro. Segundo os autores, nos anos de 1940 Rudolf Dreikurs integrou o conceito na técnica *life-style assessment* para explorar linhas orientadoras para o género (GGL<sup>28</sup>), consideradas fundacionais de disposições atitudinais em função do sexo das pessoas-alvo, do que os indivíduos sentem requerido para serem homens ou mulheres, e do que

---

<sup>28</sup> No original, gender guiding lines (GGL).

podem esperar do relacionamento entre os sexos. Nos anos de 1980 Griffith e Powers propõem que as GGL dos pais (tal como percebidas pelos filhos) sejam diferenciadas do conceito de modelo de papel, conforme sumariado na Figura 2.1.

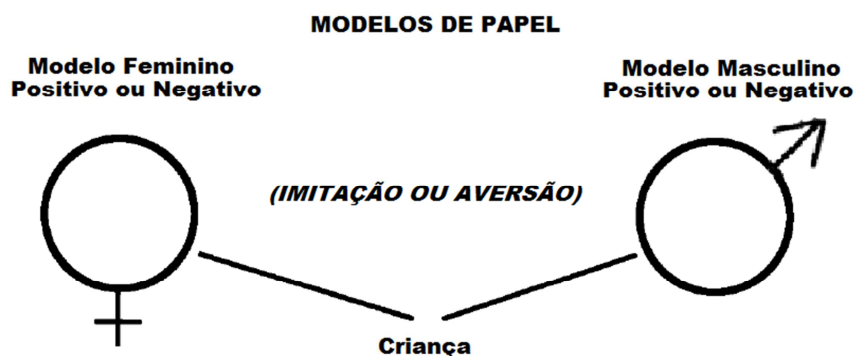
Posteriormente, propõem que as crianças criam introjeções de pais “desaparecidos” (por afastamento ou morte) servindo-se de quaisquer indícios que descubram para conferir suporte a uma imagem e sentido mental desses pais. Referem que os membros da família alargada podem ajudar a criança a confirmar, aumentar, reduzir ou modificar as GGL estabelecidas pelos pais e, ainda, que é muito importante atender ao papel de pais outorgados, como por exemplo, irmãos mais velhos ou colaboradores domésticos na formação das GGL (Powers, Griffith e Maybell, 1993).

As linhas orientadoras esboçadas pelos pais e pelos guiões culturais produzem preocupações e tensões, que à medida que o indivíduo procura resolver, fazem emergir temas de vida/carreira (Savickas, 2002). Savickas (2011a) adota a proposta de Powers, Griffith e Maybell (1993) e considera que para resolver os problemas, dificuldades e conflitos encontrados nas suas famílias e nas introjeções desses guias parentais, as crianças necessitam iniciar o processo de elaboração identitária da sua estrutura de *self*. Esse trabalho torna possível uma acomodação progressiva do *self* para integrar um lugar ou uma identidade própria na família e posteriormente, na sociedade. Para tal, as crianças olham para modelos de papel.

**Figura 2.1 – Linhas orientadoras para o gênero e modelos de papel**  
*Segundo Powers, Griffith e Maybell (1993)*



1. As linhas a tracejado representam a qualidade inconsciente das ideias da criança quanto ao que significa ser homem ou mulher. A criança chega a conclusões sobre os predicados de cada gênero sem estar ciente disso. Estas convicções, assunções e expectativas formam padrões que em geral permanecem inexplorados na vida adulta.
2. A criança sente-se como destinada a ser semelhante ao progenitor do mesmo sexo, como se pensasse, “quando crescer, e me tornar um homem/uma mulher, serei assim – a menos que faça alguma coisa sobre o assunto”.
3. A mãe e o pai estabelecem a norma em referência à qual os outros homens e mulheres são comparados pela criança. (“Todos os outros homens/mulheres são como, *ou* não são como, o meu pai/a minha mãe”).



1. As linhas contínuas representam a qualidade consciente das avaliações que a criança realiza relativamente a indivíduos que a impressionaram, positiva ou negativamente.
2. A criança pensa, “Quando eu crescer quero (não quero) ser assim.”
3. A criança experiencia-se como desejando aproximar-se ou afastar-se deliberadamente de modelos de papéis, sem a aceção de destino relativo às linhas orientadoras de gênero.
4. Quando o *pai* do mesmo sexo é um modelo de papel positivo (cientemente escolhido e do qual a criança conscientemente se aproxima), é provável que o indivíduo sinta consonância e sucesso em comportamentos relacionado com questões de gênero.
5. Quando o *pai* do mesmo sexo é um modelo de papel negativo, é provável que o indivíduo sinta dissonância e dificuldade em comportamentos relacionados com o gênero (quando o *pai* do outro sexo é o escolhido como modelo de papel positivo, essa dissonância e dificuldade pode também ser sentida).

Fonte: Traduzido e adaptado de Powers, Griffith e Maybell (1993, p. 365).



Os modelos de papel (Savickas, 2002, 2011a, 2013) são identificações ativamente incorporadas pelo indivíduo, consistindo num segundo processo central da autoconstrução. Agindo como arquitetos do *self*, as crianças escolhem modelos que percebem como tendo resolvido problemas semelhantes aos seus, e mobilizam recursos imaginativos, que começam por ser utilizados na infância, mas também, mais tarde, na adolescência e na idade adulta. A escolha de modelos de papel constitui uma importante decisão de carreira, pois através dos dois processos ativos da incorporação – identificação e imitação – a criança desenha, por sua iniciativa criativa, um *self* para se assemelhar ao modelo escolhido. Assim, se a criança “recebe” os guias, ela “escolhe” algumas características dos modelos com que se identifica. A identificação, processo de construção de igualdade por referência a um modelo, ocorre à medida que o *self* incorpora características dos modelos como características de si próprio.

Na teoria das GGL (Powers, Griffith & Maybell, 1993) o processo de elaboração do *self* subsequente implica a busca de padrões para imitação (ou exclusão, se um determinado modelo funciona como “aversivo”), possibilitadores da experiência de “fuga ao destino”. Pelo exercício da escolha consciente, o indivíduo procura modelar um *self* de acordo com imagens que representam possibilidades de desvio à norma introjetada, e, nesse processo, os pais poderão constituir-se, ainda e numa segunda fase da infância, como modelos de papel. Também outros autores têm proposto esta condição para os pais, nomeadamente no domínio da escolha e do ajustamento individual nos percursos de carreira (p. ex., DiRenzo, Weer & Linnehan, 2013; Quimby & DeSantis, 2006; Palos & Drobot, 2010; Wiese & Freund, 2011). No entanto, a formulação de Savickas atenta na orientação para modelos de papel que se encontram *fora* do cenário proximal que habitualmente o indivíduo encontra montado quando inicia a construção da primeira camada do *self*, ou seja, o desenho da sua reputação enquanto ator no drama familiar. Desta forma procura acautelar o acesso a movimentos deliberados (ou conscientes) do *self* para o ensaio de soluções criativas, que não impliquem os pais, por relação aos problemas surgidos *precisamente* nas introjeções parentais (Savickas, 2011a, 2013).

Através do envolvimento ativo da criança nos seus contextos (p. ex., através de brincadeiras e jogos, passatempos, tarefas de casa e trabalhos da escola) vai ocorrendo a formação de autopercepções e de comparações sociais, que constroem atributos e outras características dos autoconceitos vocacionais, assim como conceções sobre o papel de

trabalho. O exercício da imaginação e da iniciativa em brincadeiras na infância (através de jogos, da encenação de comportamentos adultos e da imitação de personagens de livros e de filmes) são importantes para aprender e ensaiar diversos papéis sociais, respectivas recompensas e para formar preferências, desenvolver aptidões e hábitos que poderão vir a ter expressão futura, viabilizando importantes aprendizagens sobre si e sobre o mundo (Savickas, 2002, 2013).

O desempenho das diversas atividades no espaço social da criança permite-lhe ensaiar diferentes traços numa variedade de papéis. À medida que os comportamentos se tornam consistentes entre as atividades e estáveis no tempo, as outras pessoas começam a reconhecer a “personalidade” da criança. O construto de *personalidade vocacional* (Savickas, 2005) foi utilizado para sintetizar o de autoconceitos vocacionais de Super, consistindo nas competências, necessidades, valores e interesses do indivíduo relativos à carreira. Contudo, mais recentemente, Savickas (2013), considera que o conceito de personalidade está conotado com uma perspetiva psicológica essencialista, que vê os traços como expressões de uma essência subjacente ou pré-existente. Nesse sentido, o conceito *reputação* traduz melhor a perspetiva da teoria da construção da carreira, que vê os traços como atribuições conferidas à pessoa pelas redes sociais específicas com que interage. A reputação do ator pode variar de acordo com o espaço em que se move (Savickas, 2013). Deverão também ser esperadas modificações em função de mudanças nas experiências e situações associadas ao maxiciclo da carreira, e ainda aos miniciclos adaptativos que respondem a transições não esperadas, cada vez mais frequentes na sociedade pós-moderna. Ainda assim, a partir do final da fase de crescimento da carreira espera-se o aumento da estabilidade do *self*, conferindo alguma continuidade à escolha e ao ajustamento (Savickas, 2005).

Da mesma forma que a família e os amigos reconhecem e discutem as personalidades, ou reputações, com recurso a categorias culturais e a conceitos populares, para distinguir e descrever os indivíduos, também os especialistas da psicologia das carreiras recorrem a categorias, utilizando tipos testados empiricamente. É o caso dos tipos de personalidade vocacional considerados no modelo hexagonal de Holland – RIASEC (Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional) – que, embora abstratos e descontextualizados, fornecem dimensões comparativas extremamente úteis para realizar avaliações vocacionais de indivíduos e ambientes – consideradas em termos de semelhança a um protótipo. Aos tipos de personalidade vocacional de Holland, descritos através de noções como competências,

necessidades, valores e interesses, correspondem papéis profissionais. A descrição dos seis tipos de personalidade propostos por Holland devem ser conceptualizados como uma linguagem concisa para as pessoas se descreverem a si próprias e descrevem o que procuram ou querem ser. O modelo e respetiva linguagem proporcionam uma forma eficiente e efetiva para as pessoas refletirem sobre si próprias e o mundo do trabalho e uma forma mais articulada de comunicar o que pensam. Faculta um vocabulário de autoconstrução e constitui ainda um recurso importante para descrever ocupações, facilitando a comunicação de ideias acerca do *self* e do trabalho, funcionando como um mapa. Um mapa que não descreve uma realidade objetiva, mas antes uma representação semântica e, por conseguinte, perceções da forma como a realidade social se organiza (atividades de tempos livres, sistema educativo e formativo e profissões) (Savickas, 2005, 2011c, 2013).

O conceito de interesse é também objeto de atenção por parte da teoria da construção da carreira (Savickas, 1995a, 2002, 2005, 2011c, 2013) considerando que os inventários de interesses não avaliam verdades existentes dentro do indivíduo, apenas indicam o grau de semelhança a protótipos, ou a grupos socialmente construídos que também não têm correspondência em entidades reais. Os resultados devem ser vistos como indicadores de possibilidades e não como indicadores preditivos. A teoria sublinha o mesmo relativamente a outras medidas objetivas de traços; devem ser utilizadas como oferecendo sugestões mais do que como prognósticos. Mais do caracterizar os interesses numa perspetiva de diagnóstico, pode ser importante ajudar os indivíduos a criarem interesses, induzindo processos de exploração aprofundada e de novas formas do *self* se relacionar com o meio.

A ideia dos tipos de personalidade de Holland enquanto tipos que correspondem a estratégias de autoconstrução, internalizadas a partir de experiências interpessoais e do discurso cultural, tem também sido considerada na teoria da construção da carreira. Deste ponto de vista, cada tipo de personalidade vocacional representa diferentes objetivos e teorias sobre si próprio, e assim, pessoas com um mesmo tipo de personalidade partilham objetivos comuns, as competências que dominam e os processos dinâmicos de construção. Por exemplo, o tipo de autoconstrução investigativo assenta em processos dinâmicos de natureza cognitiva; o artístico, em processos dinâmicos emocionais, o social, em processos dinâmicos interpessoais (Savickas, 2005, 2011a, 2013).

#### 2.4.2 O *self* enquanto agente: Mudança e adaptabilidade

Esta componente da teoria da construção de carreira é vista na relação com o desenvolvimento da segunda camada do *self*, a de agência, fundamental às adaptações mais intensas que ocorrerão no período da adolescência e aos correlatos motivacionais e sociocognitivos implicados num alargamento significativo dos contextos de vida. O sentido de agência só é acessível ao próprio num período mais avançado da infância, por volta dos seis a oito anos de idade (McAdams & Olson, 2010). À medida que a criança progride na vida escolar e no espaço social, envolve-se ativamente na expansão do seu *self* fora do drama familiar e ensaia o sentido interno de agência pessoal, fundamental para a autorregulação no prosseguimento de objetivos próprios (Savickas, 2013).

Mais do que descrever o “quê” do primeiro elemento da dupla clássica “indivíduo-ambiente”, a compreensão mais efetiva da formação do *self* e do processo de construção da carreira implica procurar saber de que forma, ou “como”, o indivíduo lida com as tarefas de desenvolvimento vocacional inerentes à construção da carreira, e como poderá organizar-se para responder de forma adaptada a essas tarefas. A teoria da construção da carreira foca-se na natureza psicossocial implicada em construir uma carreira, uma atividade que sintetiza o *self* e a sociedade; foca-se, assim, no elemento de ligação (o hífen, ou a sucessão de hífens) da dupla “indivíduo-ambiente”, simbolizando as transações recursivas que mantêm ao longo do tempo, de tal forma que o objetivo primordial para o qual a adaptação da carreira se move é uma situação em que o papel profissional do indivíduo consubstancia e valida o autoconceito (Savickas, 2005). A agência individual diz então respeito ao movimento constante de entradas e saídas em posições educativas, formativas e profissionais, que visam fornecer ao indivíduo os mecanismos essenciais para a sua integração social. Ao escolher atividades profissionais e ao participar num determinado nicho social, o ator manifesta publicamente o seu *self*, na linha da ideia central de Super, de que os indivíduos traduzem em terminologia profissional as suas ideias sobre o tipo de pessoas que são (Savickas, 2013).

Savickas (2013) considera que, em termos gerais, a mudança e os comportamentos adaptativos surgem como resposta a desafios sociais, que categoriza em três tipos: (1) as tarefas de desenvolvimento vocacional, que comunicam as expectativas sociais sobre transições normativas amplamente associadas à progressão na

idade e sincronizam culturalmente os adolescentes e os jovens adultos, declarando-lhes, antecipadamente, conteúdos relativos à sua preparação e entrada no mundo do trabalho, como as de entender o trabalho como um papel de vida saliente, cristalizar preferências relativamente a áreas e níveis de estudo/formação, especificar preferências profissionais, entrar num emprego ajustado e nele progredir até transitar para outro; (2) as mudanças ou transições profissionais, que são mudanças entre empregos, e podem ser pretendidas ou impostas, esperadas ou inesperadas, promoções ou despromoções; e (3) os traumas profissionais, que são acontecimentos sentidos como dolorosos, inesperados e indesejados, tais como encerramento de unidades de trabalho, acidentes de trabalho ou violações dos contratos de trabalho.

A sociedade espera respostas adaptativas dos indivíduos relativamente às tarefas, transições e traumas acima referidos. Essas respostas podem ser categorizadas em cinco conjuntos de comportamentos, designados de acordo com as suas funções adaptativas. Trata-se de uma reconceptualização das fases de carreira e das respetivas tarefas de desenvolvimento propostas por Super, e que, para Savickas (2002, 2005, 2013) são as fases de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão (atualização da designação de *manutenção* de Super) e descomprometimento (atualização da designação de *declínio* de Super). Deste modo, Savickas retém as fases de carreira da teoria de Super enquanto maxiciclo percorrido ao longo da carreira e, simultaneamente, a noção de miniciclo, descrito como a adaptação efetuada em momentos de transição (escola-trabalho, emprego-emprego, profissão-profissão). O maxiciclo começa com o desenvolvimento da personalidade vocacional, a que se segue um período - correspondente à adolescência e ao início da idade adulta - de atividades de exploração de si próprio e do mundo do trabalho. Estas preparam o adulto para estabilizar numa ocupação, originando um percurso de progressão que se orienta para uma etapa em que o indivíduo procura manter a sua posição profissional e, finalmente, um momento de desaceleração da atividade profissional, eventualmente de exploração de novos interesses profissionais ou, encontrando-se próximo do final do maxiciclo, de preparação da reforma (Savickas, 2005, 2013).

A um nível conceptual mais elevado, Savickas define as fases da carreira como a grande narrativa das expectativas sociais associadas ao desenvolvimento da vida. Trata-se de um guião que faculta significados que permitem aos indivíduos interpretarem a sua vida relativamente ao contexto de trabalho, compreendendo-se a si próprios e aos outros. Corresponde a uma estrutura socialmente partilhada, comum a muitos elementos

de uma comunidade, que, como já referido, através das tarefas que implica, sincroniza o indivíduo com a sua cultura, estipulando como as histórias de trabalho podem ou devem ser prosseguidas (Savickas, 2005, 2013).

Já no século XX, as cinco fases da carreira de Super representam a grande narrativa ou metanarrativa das sociedades ocidentais, descrita essencialmente como uma história de progressão proporcionadora de segurança e de estabilidade. Atualmente, com a sociedade da informação, a globalização e o desenho de novas funções – onde o trabalho se desenvolve à volta de projetos – a grande narrativa tem de ser reescrita, não no sentido da estabilidade, mas da mobilidade, com foco nas transições que envolvem o constante refazer de miniciclos de crescimento, exploração, estabilização, gestão e desinvestimento, já que a mudança surge cada vez mais frequentemente e de forma inesperada e traumática (Savickas, 2005, 2013). As tarefas vocacionais descritas para cada fase da carreira (Savickas 2002) narram uma história possível sobre como os indivíduos se relacionam com a comunidade através do trabalho, e incidem nas atitudes, competências e comportamentos que utilizam para se prepararem, ensaiarem e ajustarem aos contextos de trabalho (Savickas, 2005). Trata-se de uma narrativa sobre como os contextos moldam o processo de construção da carreira dos indivíduos, mas não o de todos, ou não da mesma forma para todos, sobretudo se atendermos ao ritmo crescente da mudança nas economias pós-industriais, onde a maior parte das pessoas muda de emprego pelo menos uma vez em cada cinco anos (Savickas, 2013).

O construto de adaptação constitui uma ponte particularmente adequada para resolver a segmentação da teoria *life-span*, *life-space* de Super: etimologicamente “adaptare” significa ajustamento ou congruência, que constitui o construto central da teoria traço-fator; adaptação é o resultado da ação de mudar para tornar-se mais adequado (ou congruente), o que também é coincidente com a perspetiva desenvolvimentista das carreiras. O construto de adaptabilidade de carreira parece adequado para ultrapassar as limitações identificadas no construto de maturidade vocacional de Super. Este último é operacionalizado considerando o grau de preparação do indivíduo para responder às tarefas socialmente expectáveis para uma determinada fase do seu percurso de vida – uma perspetiva cada vez menos útil numa sociedade entretanto incapaz de prometer um desenvolvimento ordenado, e que cada vez mais força os indivíduos a responderem a um amplo conjunto de influências que pressionam o desenvolvimento do indivíduo em diferentes direções (Savickas, 1997). Assim, também a um nível mais individual, importa atender às competências que as pessoas necessitam desenvolver para lidar

eficazmente com uma nova organização social do trabalho. Neste contexto Savickas (1997, p. 254) propõe o construto de adaptabilidade de carreira enquanto “*prontidão* para lidar com tarefas previsíveis para a preparação e a participação no papel de trabalho, bem como com ajustamentos inesperados, resultantes de mudanças no trabalho ou nas suas condições”.

Mais recentemente, Savickas (2013, p. 157) define adaptabilidade de carreira como um “construto psicossocial que denota os *recursos* do indivíduo para lidar com as tarefas correntes ou antecipadas, as transições e os traumas relacionados com os seus papéis profissionais, que em maior ou menor grau, alteram a sua integração social”, definição muito próxima das apresentadas noutros textos (Savickas, 2005, 2008b; Savickas & Porfeli 2010, 2012). Note-se nesta definição a substituição de *prontidão* por *recursos*. Distingue-se assim a *vontade* do indivíduo para abraçar a mudança das suas *capacidades* para responder com eficácia aos desafios da mudança.

Os debates entre os especialistas internacionais conducentes à construção de uma medida internacional de adaptabilidade de carreira permitiram refinar um modelo integrado do comportamento adaptativo enquanto ação recíproca entre o grau de prontidão do indivíduo para a mudança (adaptividade<sup>29</sup>), os diferentes recursos que possui disponíveis ou prontos para mobilizar face à mudança (adaptabilidade<sup>30</sup>), as respostas comportamentais concretas que emite no sentido de efetivar a mudança (adaptar-se<sup>31</sup>) e os resultados que considera ter alcançado como consequência desses comportamentos (adaptação<sup>32</sup>) (Porfeli & Savickas, 2012; Savickas, 2008b, 2013; Savickas & Porfeli, 2010, 2012).

A adaptatividade, ou prontidão para a mudança, constitui um atributo psicológico que reside no interior do indivíduo, podendo considerar-se um traço disposicional que respeita a um limiar individual ativador da motivação para acomodar mudanças no self ou nas circunstâncias exteriores em função de um desequilíbrio percebido. Em síntese, a adaptatividade diz respeito ao nível de flexibilidade individual para aceitar a necessidade de respostas adaptativas em face da ocorrência de mudanças (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2010). Já a adaptabilidade de carreira constitui um conjunto de recursos ou

---

<sup>29</sup> No original, adaptivity.

<sup>30</sup> No original, adaptability.

<sup>31</sup> No original, adapting.

<sup>32</sup> No original, adaptation.

estratégias autorreguladoras que residem na interseção do indivíduo com o ambiente, considerando-se psicossociais. Os recursos são construídos na estreita relação com papéis específicos que o indivíduo vai desempenhando e suas contingências contextuais. Enquanto repertório de competências transacionais, os recursos de adaptabilidade, são mais suscetíveis do que os traços à modificação/ativação em resposta a solicitações sociais e às culturas locais (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2010, 2012).

Savickas organiza o construto de adaptabilidade num modelo de três níveis. O nível mais elevado e abstrato compreende as quatro dimensões psicológicas da adaptabilidade de carreira: preocupação, controle, curiosidade e confiança. Estas dimensões representam recursos e estratégias de gestão de momentos críticos, períodos ou acontecimentos (transições) que se apresentam ao longo da vida. A primeira responde à questão: “Tenho um futuro?”; a segunda à questão “Quem controla o meu futuro?”; a terceira “O que quero fazer com o meu futuro?”; finalmente a quarta corresponde à questão “Sou capaz de fazer o que me proponho fazer?” (Savickas, 2005, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

A um nível intermédio o modelo incorpora as atitudes, crenças e competências (os ABC<sup>33</sup>s da construção da carreira) relativas a cada dimensão, que determinam os comportamentos utilizados para lidar com tarefas de desenvolvimento, as transições e os traumas de trabalho. As atitudes, enquanto variáveis afetivas; e as crenças, enquanto variáveis conativas, formam *tendências* de respostas. Por sua vez, as competências são variáveis cognitivas, que incluem a compreensão e aptidão para a resolução de problemas, revelam os *recursos* patentes, observáveis, para realizar e implementar escolhas de carreira. Estas variáveis relacionam-se entre si: crenças e atitudes influenciam os *recursos* que os indivíduos apresentam para realizar e implementar escolhas de carreira; as competências, por sua vez, modelam o *comportamento* vocacional (Savickas, 2005, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

As respostas do indivíduo para lidar com estímulos relativos ao trabalho, isto é, o comportamento vocacional e o seu ajustamento ao longo da vida, correspondem ao terceiro nível do modelo estrutural da adaptabilidade da carreira, o nível mais concreto e observável dos três níveis do modelo (Savickas, 2005, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

---

<sup>33</sup> Do inglês, aptitudes, beliefs and competences (ABC).



A natureza psicossocial do construto de adaptabilidade de carreira traduz-se também na sua natureza agregada: a interação do indivíduo com o ambiente atua recursivamente, no nível das unidades mais básicas do modelo, isto é, num movimento “de fora para dentro” as modificações que se operam ao nível comportamental impactam nos ABC’s da construção da carreira e na respetiva dimensão da adaptabilidade de carreira. Assim, melhorias nos indicadores que se combinam para formar a adaptabilidade de carreira revertem a favor da capacidade geral do indivíduo operar de forma adaptativa (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2010, 2012).

Os sujeitos mais adaptáveis são aqueles que (1) manifestam preocupação com o seu futuro; (2) tentam aumentar o controlo pessoal sobre o seu futuro vocacional; (3) revelam curiosidade em explorarem-se a si próprios e em explorarem possíveis cenários futuros; (4) fortalecem a confiança em concretizar as suas aspirações (Savickas, 2005, 2013), conforme sintetizado no Quadro 2.5, que também integra uma quinta dimensão, a de cooperação, que a título experimental foi testada, no âmbito da operacionalização do construto de adaptabilidade de carreira pelo fórum internacional *Life Design International Research Group*, e que se refere à capacidade para atuar em inter-relação e para estabelecer negociações com outras pessoas.

*Quadro 2.5 – Dimensões da adaptabilidade da carreira*

Dimensão	Atitudes e Crenças	Competência	Comportamentos de coping	Problema de Carreira
<b>Preocupação</b>	Planeamento	Planear	Ciente Envolvido Preparado	Indiferença
<b>Controlo</b>	Decisão	Tomar decisões	Assertivo Disciplinado Deliberado	Indecisão
<b>Curiosidade</b>	Questionamento	Explorar	Experimentador Audacioso Inquisidor	Irrealismo
<b>Confiança</b>	Eficácia	Resolver problemas	Persistente Esforçado Industrioso	Inibição
<b>Cooperação</b>	Ligação/Pertença	Negociar	Mediador Colaborativo Parceiro	Isolamento

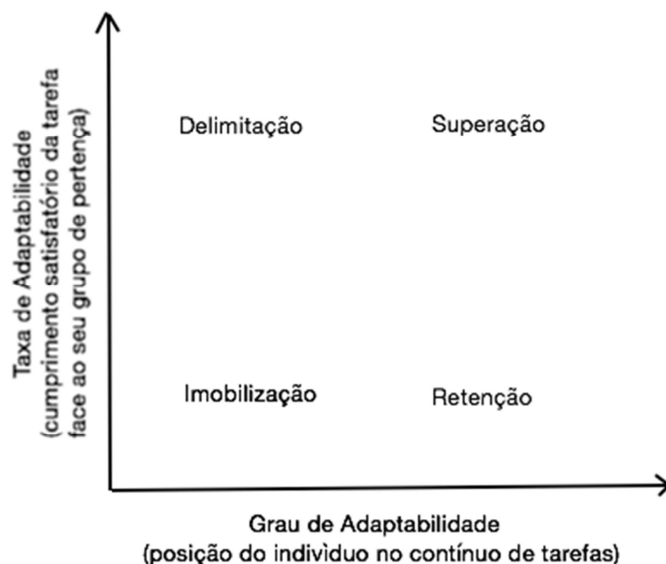
Fonte: Traduzido e adaptado de Savickas (2003, p. 243; 2013, p. 158).

Hartung, Porfeli e Vondracek (2008) consideram a relevância da infância para os antecedentes da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002) e propõem que a integração

das noções de grau e taxa de desenvolvimento de carreira, já abordadas no passado [por Crites (1961) e Savickas, (1984), citados por Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008] no, conceito de adaptabilidade. Face ao contínuo de tarefas de desenvolvimento vocacional, por *grau* entende-se o número de tarefas já concluídas ou em vias de concluir, ou seja, a posição individual na extensão dessas tarefas. Por *taxa* entende-se o posicionamento da *performance* do indivíduo no seu grupo de pertença, ou seja, se esta é concluída de forma satisfatória. Os autores propõem quatro categorias de adaptabilidade (Figura 2.2). Exemplificando, a categoria delimitação diz respeito a crianças que completaram um número de tarefas relativamente limitado, embora *nessas tarefas* exibam uma performance satisfatória, comparativamente ao seu grupo de referência.

Os autores consideram que o grau de mudança pode sugerir o limite de adaptabilidade e a taxa de mudança pode refletir a capacidade de resposta de adaptabilidade do indivíduo. Consideram ainda a pertinência de desenvolver um instrumento para identificar as principais características de adaptabilidade, subjacentes à sua manifestação ao longo da vida. Esse instrumento poderá servir para identificar a natureza, o *timing*, a taxa e o grau de adaptabilidade e fornecer informação para a intervenção (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008).

**Figura 2.2 – Categorias de adaptabilidade por grau e taxa de concretização de tarefas**



Fonte: Traduzido e adaptado de Hartung, Porfeli e Vondracek (2008., pp 68-69).

Teoricamente, finalizada a fase de crescimento, o adolescente deveria abordar as tarefas que caracterizam a fase de exploração com um adequado sentido de preocupação face ao seu futuro, com noção de controlo sobre o mesmo, com curiosidade para explorar a multiplicidade de oportunidades ao nível da sua pessoa e do meio circundante, e com confiança para se envolver na construção dos seus planos, de forma a viabilizar a sua concretização. De igual modo, todos aqueles que vivem situações de mudança, que envolvem reajustes e/ou transições inesperadas, lucrarão se forem capazes de ativar o tipo de atitudes, crenças e competências que, em conjunto, possibilitam a entrada em ação das competências básicas de adaptabilidade da carreira (Savickas, 2002).

Relativamente às dimensões do construto psicossocial de adaptabilidade de carreira, a primeira dimensão que o integra, a de preocupação com a carreira ou com o futuro vocacional, constitui a dimensão mais importante da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005). É considerada uma linha desenvolvimentista enraizada na dependência dos pais e relacionada com a confiança interpessoal e a esperança intrapessoal (Erikson, 1963, citado por Savickas, 2002, p. 168). A atenção crescente aos aspetos relacionais do desenvolvimento vocacional tem permitido constatar a importância da vinculação segura aos pais para a confiança que o indivíduo vem a formar relativamente a si próprio e aos outros. Problemas ao este nível fixam a criança ou o adolescente na sobrevivência no tempo presente, para garantir um mínimo de segurança, dificultando a sua disponibilidade para o planeamento do amanhã (Savickas, 2002). O Quadro 2.6 sintetiza uma adaptação do modelo de vinculação em jovens adultos de Bartholomew e Horowitz (1991), que Savickas (2002) transpõe para a compreensão dos três estilos menos adaptativos de construção da carreira (células 2, 3 e 4). Esses estilos radicam em conceções negativas que os indivíduos desenvolvem sobre o *self* e/ou os outros, a partir de vinculações inseguras com as suas figuras significativas.

No estilo adaptativo preocupado, por exemplo, predomina uma conceção negativa do *self* e positiva dos outros, que origina a formação de atitudes de ansiedade e ambivalência face às tarefas de desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002). Segundo Bartholomew e Horowitz, (1991) este padrão de conceções do *self* e dos outros leva a pessoa a lutar pela autoaceitação através da aceitação aos olhos de outros significativos, um grupo referenciado por certos autores como “ambivalente”, “preocupado” ou “enredado” no seu padrão de vinculação.

Quadro 2.6 – Estilos adaptativos para a construção da carreira com base em concepções do self

		Concepção sobre o self ( <i>Dependência</i> )	
		Positiva ( <i>baixa</i> )	Negativa ( <i>alta</i> )
Concepção sobre os outros ( <i>Evitamento</i> )	Positiva ( <i>baixa</i> )	1. Estilo adaptativo seguro (atitude dominante otimista)	2. Estilo adaptativo preocupado <sup>34</sup> (atitude dominante ansiosa)
	Negativa ( <i>alta</i> )	4. Estilo adaptativo demissivo (atitude dominante dissocial <sup>35</sup> )	3. Estilo adaptativo receoso (atitude dominante evitante)

Fonte: Traduzido e adaptado de Savickas (2002, pp. 168-169) e de Bartholomew e Horowitz (1991, p. 227).

A dimensão da preocupação assemelha-se a conceitos preconizados por eminentes autores, como o de planeamento de Super e o de perspetiva temporal de Ginzberg (Savickas, 2002). A preocupação refere-se à orientação para o futuro, à consciência de que é importante preparar o futuro. Ter o sentido de preocupação significa possuir uma compreensão de que existe uma continuidade entre o presente, o passado e o futuro, uma consciência de tarefas de desenvolvimento, de transições e de escolhas a efetuar. Pressupõe atitudes de planeamento, uma visão otimista da vida e crenças na continuidade, elementos que promovem o desenvolvimento de competências de planeamento, para sequenciar atividades ao longo de uma linha que parte do presente para um futuro desejado (Savickas, 2003, 2005). Pensar sobre a vida de trabalho ao longo do tempo constitui a essência da carreira, já que uma carreira subjetiva não é um comportamento, é uma ideia. É através do pensamento que o indivíduo considera as experiências passadas, reflete sobre o presente (que progrediu dessas experiências), antecipa o futuro (ligando-o ao presente). A falta de preocupação de carreira consiste na

<sup>34</sup> Note-se que a estilo adaptativo preocupado (no original *preoccupied*) implica uma aceção de “preocupação” enquanto inquietude ou apreensão, um significado fortemente partilhado na língua e cultura portuguesa para esse termo. Já no modelo de adaptabilidade de carreira, em apresentação, à dimensão “preocupação” (no original, *concerned*) corresponde a aceção literal de “pré-ocupação”, sem conotação negativa, como um recurso desejável para ocupar-se antecipadamente com o futuro, de fazer algo que prepara ou cuida do futuro, conforme explicitado no texto.

<sup>35</sup> Dissocial: Que não se pode ou consegue associar com o outro; que demonstra dificuldade para o convívio social; insocial ou insociável (in: <http://dicionarioportugues.org/pt>)

indiferença, que se reflete em apatia, pessimismo e ausência de planeamento (Savickas, 2013).

A dimensão de controlo sobre o futuro vocacional constitui a segunda dimensão mais importante da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005). É considerada uma linha desenvolvimentista enraizada na independência dos pais e relacionada com a autonomia interpessoal e a força de vontade intrapessoal<sup>36</sup> (Erikson, 1963, citado por Savickas, 2002, p. 169). O conceito de controlo encontra-se também vastamente representado em conceitualização e investigação sobre tópicos como a tomada de decisão, a assertividade, o locus de controlo, a autonomia, a autodeterminação e a agência pessoal, e diz respeito ao sentimento e à crença de que se é responsável pela construção da carreira, o que determina nos indivíduos comportamentos de autogestão. Tal como em relação à dimensão anterior, incorpora atitudes e crenças de assertividade e de decisividade, que propiciam que os indivíduos se envolvam em atividades e experiências promotoras de competências de tomada de decisão (Savickas, 2002, 2003, 2005).

Embora esta dimensão radique no movimento de independência relativamente às figuras parentais, a interdependência é também assumida como variável interpessoal útil aos contextos individualistas e coletivistas em que as carreiras atuais se constroem. Do ponto de vista intrapessoal, o controlo é conceitualizado como um processo de autorregulação, envolvendo a autodisciplina, a conscienciosidade, a deliberação, a organização, e a decisividade na realização de tarefas de desenvolvimento vocacional e de transições profissionais. O oposto do controlo é a confusão, e não a dependência. A falta de controlo é frequentemente designada como indecisão e evidencia-se sob a forma de confusão, procrastinação ou impulsividade (Savickas, 2013).

A terceira dimensão da adaptabilidade de carreira, curiosidade, relaciona-se com a orientação do indivíduo para aprender sobre o tipo de atividades profissionais em que poderá estar interessado e as oportunidades existentes para as exercer. É uma dimensão psicológica presente em teorias que abordam temáticas como a exploração vocacional e comportamentos de procura de informação e respetivos produtos: técnicas e instrumentos de autoconhecimento e ferramentas e meios para conhecer as profissões e o mundo do trabalho, como é o caso do modelo RIASEC proposto por Holland (1959,

---

<sup>36</sup> No original, *intrapersonal willpower*.

1973). A curiosidade refere-se à capacidade inquisitiva sobre o ajustamento entre a pessoa e o mundo em que poderá implementar o papel de trabalhador. Esta dimensão psicológica predispõe os indivíduos a aprenderem mais sobre si, nomeadamente a explorar capacidades, interesses e valores e a desenvolverem a crença de que é importante ser aberto a novas experiências, a experimentar e a aventurar-se no mundo. No seu conjunto, as experiências exploratórias são fulcrais para o indivíduo dispor de um conjunto de recursos informativos que lhe permitem o realismo e a objetividade na tomada de decisão ao longo da carreira. A falta de curiosidade de carreira pode conduzir a imagens irrealistas sobre o mundo do trabalho e sobre si mesmo (Savickas, 2005, 2013).

A quarta dimensão da adaptabilidade de carreira, confiança, refere-se a ser capaz de antecipar com sucesso o confronto com desafios e obstáculos. É uma linha desenvolvimentista que radica em sentimentos de igualdade relativamente a outras pessoas e caracteriza-se pela industriiosidade interpessoal e pela confiança intrapessoal (Erikson, 1963, citado por Savickas, 2003, p. 238). Reflete a extensa literatura sobre autoestima e autoeficácia em teorias de desenvolvimento vocacional. Revela-se em sentimentos de autoeficácia relativamente à capacidade do indivíduo para realizar com sucesso um determinado curso de ação associado à realização e implementação de uma determinada escolha. A confiança na carreira é afetada por crenças erradas sobre os papéis sociais, como o género, podendo inibir o desenvolvimento de competências para a realização desses papéis. A confiança na carreira tem origem na resolução de problemas com que o indivíduo é confrontado diariamente em diferentes contextos, começando pela família, escola, tempos livres. Uma adequada base de experiências de exploração reforça a confiança para tentar e arriscar. Indivíduos que são excluídos ou não se envolvem em determinadas experiências sentem mais dificuldades em sentir confiança perante as mesmas, consequentemente terão menos interesse em atividades profissionais que impliquem competências importantes nessas experiências. A falta de confiança pode resultar em inibição, o que dificulta a atualização de papéis e a consecução de objetivos (Savickas, 2005, 2013).

Antes de consolidar o modelo de adaptabilidade de carreira nas quatro dimensões psicológicas acima referidas, Savickas (2003) considera ainda as dimensões psicológicas de compromisso e de cooperação. A primeira diz respeito à identificação e envolvimento efetivo no desempenho dos papéis que possibilitam ao indivíduo alcançar os seus objetivos de vida. O compromisso constitui a linha de desenvolvimento que

radica em sentimentos de individualidade e de singularidade, caracterizada pela identidade interpessoal e a integridade intrapessoal (Erickson, 1963, citado por Savickas, 2003, p. 240), o que, no domínio vocacional, significa traduzir uma identidade através de uma escolha profissional tangível. Tal escolha constitui uma declaração pública do *self*, que assim partilha uma identidade perante a sua audiência social. Esta dimensão vem a ser considerada no modelo de adaptabilidade de carreira em Savickas e colaboradores (2009), para dar conta do desafio trazido pelas situações de incerteza que caracterizam os contextos atuais de trabalho e de vida, que tornam mais provável o compromisso com projetos de vida pessoais e não tanto com um emprego. Tal contexto, do qual a incerteza não pode de todo ser removida, poderá ser encarado enquanto gerador de novas possibilidades e experiências, promovendo assim a atividade individual (Savickas et al., 2009).

A segunda dimensão referida, cooperação, foi estudada empiricamente na relação com as de preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Savickas, 2008b). A cooperação no espaço social é necessária para negociar transições, estabelecer-se numa profissão e desempenhar papéis sociais. Consiste na linha de desenvolvimento que radica em sentimentos comunitários, caracterizada pela associação interpessoal e o sentimento intrapessoal de pertença (Erickson, 1963, citado por Savickas, 2003, p. 241). Para cooperar o indivíduo precisa de possuir e de fortalecer a prontidão para o relacionamento interpessoal. A adaptação no e ao trabalho requerem a mobilização de recursos psicossociais de ligação aos outros relevantes nesse contexto, tais como: comunicar eficientemente, apoiar os colegas, tolerar as diferenças, ou saber lidar com a diversidade. O relacionamento interpessoal é também fundamental no processo de negociação de transições, cada vez mais frequentes (Savickas, 2003).

Entre as quatro dimensões psicológicas preconizadas no modelo de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005, 2013) existem relações de interdependência. Assim, a capacidade de preocupar-se com o futuro é indutora da capacidade de controlo, que por sua vez fomenta a curiosidade acerca de si e do mundo que rodeia o indivíduo, promovendo a sua iniciativa para procurar conhecimento sobre o mundo do trabalho e sobre si próprio, que por sua vez promove a forma como os indivíduos decidem sobre a possibilidade de concretizar as suas aspirações. Os indivíduos podem desenvolver cada dimensão a diferentes ritmos. Num determinado momento poderá verificar-se um certo nível de desarmonia entre as dimensões da adaptabilidade de carreira, o que origina padrões diferenciados de desenvolvimento e, eventualmente, poderá evidenciar

problemas de desenvolvimento como indiferença, indecisão, irrealismo ou inibição (Savickas, 2005, 2013).

O aconselhamento de carreira pode dirigir-se para a promoção das dimensões psicológicas que integram a adaptabilidade de carreira. A preocupação é promovida em intervenções que induzem a orientação para o futuro, promovem o otimismo, ajudam a perspetivar o futuro como algo real, reforçam uma atitude positiva perante o planeamento e ligam atividades presentes a resultados futuros. O controlo é fortalecido através de intervenções que trabalham a assertividade, treinam a tomada de decisão, ensinam a gerir o tempo, treinam estratégias de autogestão e trabalham a atribuição do sucesso ao esforço. A curiosidade é reforçada em intervenções que proporcionem a interpretação de resultados de testes de avaliação psicológica, atividades de simulação de experiências de trabalho, acompanhamento de trabalhadores, leitura de informação sobre profissões e realização de experiências de trabalho em tempo parcial e em voluntariado. A confiança é ensaiada em intervenções que ajudam a formular crenças de ser capaz de lidar com problemas da vida, ensinam os indivíduos a focarem-se mais no que fazem do que no modo como o fazem, a aumentar a coragem para tentar mesmo quando os resultados da ação são incertos e trabalham crenças de autoeficácia através da modelação, do encorajamento, da redução de ansiedade, do reconhecimento de situações anteriores de sucesso e do treino da resolução de problemas (Savickas, 2005).

#### **2.4.3 O *self* enquanto autor: Narrativas e temas de vida**

O carácter compreensivo da teoria da construção da carreira é alcançado na procura do *porquê* que diz respeito às dinâmicas do sistema mais vasto que opera unificando a auto-organização (personalidade vocacional) e a extensão de si no espaço social (adaptabilidade), num todo com significado (Savickas, 2005). Esta componente explicativa, relaciona-se também, conforme referido em 2.4, com a teoria dos construtos pessoais de Super, que considerou que ao expressar preferências vocacionais, os indivíduos expressam as suas ideias sobre quem são; ao ingressarem numa atividade profissional implementam o seu autoconceito, e ao estabilizarem numa atividade profissional procuram realizar o seu potencial e preservar a sua autoestima, o que traduz a importância conferida ao trabalho enquanto contexto para a expressão e o desenvolvimento humano (Savickas, 2005).



A terceira componente da teoria da construção de vida permite compreender o significado e o sentido das múltiplas escolhas e ajustamentos vocacionais que configuram uma carreira subjetiva. Esta última deriva do processo ativo de atribuição de significado que guia, regula e mantém o comportamento vocacional e pode ser traduzida num conjunto de histórias ou de autodefinições, que se reportam a tarefas de desenvolvimento, a transições ou a traumas a que os indivíduos respondem. As histórias funcionam como um método para revelar os temas utilizados na realização de escolhas com significado nos processos de ajustamento aos papéis profissionais (Savickas, 2005).

As histórias não assumem um carácter determinista, nem a informação nelas contida é do tipo factual. O seu papel é o de traduzir uma organização de significados que se aplica e reconfigura. A verdade narrada difere da verdade histórica ou factual uma vez que a narrativa ficciona o passado, de forma a preservar continuidade e coerência interna face à mudança entretanto interiorizada. Dessa forma as narrativas integram um passado viabilizador de um futuro com significado (Savickas, 2011a).

No processo de formação da personalidade vocacional, que ocorre no contexto da interação da criança com o seu meio social imediato, e conduz à construção de autoperceções e de comparações sociais, são especialmente relevantes as linhas orientadoras impostas pelos pais e pelos ditames socioculturais. Estas produzem preocupações e tensões na vivência psicológica da criança. Os temas que eventualmente irão estruturar a carreira emergem à medida que o indivíduo transforma estas tensões em intenções, considerando-se a escolha de modelos de papel, que irão auxiliar neste processo de transformação, uma importante decisão de carreira (Savickas 2002, 2005, 2013). Pode ser útil solicitar ao indivíduo que compare os seus guias parentais com os seus modelos de carreira. As diferenças entre o guia parental de carreira (*influência* internalizada por introjeção) e o modelo de carreira (*identificação* internalizada por incorporação ou imitação) revelam a ligação entre o problema e o objetivo e identificam a linha de movimento de um “menos sentido para um mais percebido”. É neste sentido que a teoria da construção da carreira vê a escolha de modelos de carreira como primeiras escolhas de carreira, os filhos não escolhem os pais, mas escolhem os modelos para elaboração das introjetos parentais. (Savickas, 2011a).

Nas palavras de Savickas (2005, p. 57) “as histórias no âmbito da carreira revelam os temas que os indivíduos utilizam para implementar escolhas com significado e se ajustarem aos papéis de trabalho”. Esses temas são significados que emergem da relação

entre necessidades, interesses e valores, permitindo situar o comportamento vocacional e o desenvolvimento da carreira no processo mais alargado de *life design*. Savickas utiliza a definição de tema de vida de Cskzentmihlyy e Beatie (1979, citados por Savickas, 2005, p. 59): “um tema de vida consiste num problema ou num conjunto de problemas que uma pessoa deseja resolver acima de qualquer coisa e nos meios que a pessoa encontra para alcançar uma solução”.

A teoria da construção da carreira diferencia *self* de identidade. O *self* não é a identidade, não se funde na identidade, é mais vasto do que esta. A identidade inclui como as pessoas pensam delas próprias na sua relação com os papéis sociais. Um silogismo é pensar que a identidade se forma à medida que a tese individual (*self*) encontra a antítese social (papel) e engendra uma síntese (identidade). Os indivíduos começam por formar identidades psicossociais associando o *self* psicológico com papéis sociais e representações culturais. Os indivíduos vão reunindo e articulando uma narrativa identitária compreensiva. As narrativas sobre a identidade fornecem autocompreensão na forma de uma interpretação do *self* que orienta a pessoa para o mundo social. Através das narrativas os indivíduos assumem a autoria do seu eu: interpretam o seu *self* como se de uma personagem se tratasse, são autores e personagens da sua história de vida (Savickas, 2011c). A componente do tema de vida é, por conseguinte a componente narrativa da teoria da construção de vida que aborda, ou tenta responder, a questão “Quem sou eu?” (Savickas, 2002).

O tema de carreira consubstancia-se no conceito de arco da personagem. O arco da personagem retrata onde o personagem começa, onde está no presente, e para onde pretende dirigir-se relativamente a um tópico essencial da sua existência. Muitas vezes, as narrativas começam com alguma coisa em falta na vida da personagem, algo que se quer ou precisa. Para ultrapassar esta limitação, deficiência, ou fraqueza, a personagem procura atingir objetivos que preencham a sua necessidade, movendo-se para reparar a falha que está na base do seu arco. Enquanto se move da tensão para a intenção, a personagem luta com o medo, as limitações, bloqueios ou feridas. A seu tempo, as personagens aprendem a ultrapassar a adversidade e a transformar os seus sintomas em forças (Savickas, 2011a, 2013). Um tema de vida integra uma preocupação e a sua solução no domínio do trabalho, correspondente a uma ocupação, sendo que a construção da carreira reflete a transformação de um problema pessoal, ou preocupação, numa força pública que representa um contributo social. O tema de vida representa, assim, o paradigma pessoal que transforma a tensão em interesse e a obsessão em

profissão, uma resolução socialmente produtiva de algo passivamente sofrido (Savickas, 2005, 2011a).

A transformação do *self* em autor implica a capacidade para compor uma narrativa identitária e uma história de carreira. O indivíduo-autor seleciona e organiza incidentes e episódios de micronarrativas. Na sua forma mais simples, a macro narrativa põe estes episódios em sequência cronológica, criando um resumo, que consiste numa progressão de tarefas e posições que o indivíduo-agente ocupou ao longo da sua carreira objetiva observável e documentada, o que sendo uma história, é sobretudo uma sequência histórica. Criar uma narrativa implica que o indivíduo estabeleça a causalidade entre os pequenos episódios que entram na história, destaque certos factos, determine que elementos ligam os episódios, ou seja, explique a sequência orientada para uma conclusão. Dessa forma, os pequenos episódios integram e corroboram uma narrativa de vida mais ampla, e com mais significado, ou seja, uma narrativa subjetiva (Savickas 2011a, 2013).

Contudo, esta é ainda a narrativa do indivíduo enquanto agente pois explica a causalidade, mas não as razões íntimas subjacentes. É a introdução de um tema que transforma o agente num autor, identificável pela sua repetição em micronarrativas acumuladas, numa abstração recorrente que confere consistência e maior significado à narrativa. O tema traz um sentido de unidade que cristaliza a narrativa do indivíduo e permite a continuidade, não obstante a diversidade de micronarrativas atualizadas. Mesmo quando tudo parece mudar, o tema permanece o mesmo, numa reflexão autobiográfica e unificadora de motivos e crenças. Uma vez articulado e autenticado, o tema de carreira oferece uma ideia unificadora que, através da recorrência, transforma a vida num todo (Savickas, 2011a, 2013).

A construção narrativa de significados que está subjacente a esta componente da teoria da construção de vida promove o autoconhecimento e uma melhor adaptação pois o tema de vida exprime a coerência, continuidade, finalidade, unidade e singularidade de cada indivíduo (Savickas, 2005). Ao contar como o *self* de ontem se tornou no *self* de hoje e se tornará no *self* de amanhã a narrativa identitária de um autor sustenta também o ator estável e a sua história contínua, assim como o agente flexível capaz da mudança. É o tema que mantém a narrativa em ação ao integrar continuamente os diversos eventos da vida (McAdams & Olson, 2010).

De acordo com McAdams e Manczak (2015) nas sociedades modernas as pessoas interagem com as suas experiências e recursos culturais de forma a construir e

internalizar histórias de vida que lhes forneçam um sentido de unidade, propósito e significado. A história de vida constitui uma estrutura internalizada da mente, em constante evolução, sobre quem se é no agora, como se chegou até aí, e para onde a vida poderá seguir. A história de vida é uma reconstrução muito seletiva do passado, em articulação com um futuro imaginado, que se liga (de forma ténue) à consciência atual, para assim definir o *self* no tempo. As histórias de vida não *refletem* a personalidade, elas *são* a personalidade. Ou, mais precisamente, elas são partes importantes da personalidade, em conjunto com outras partes, como os traços disposicionais, os objetivos e os valores.

Assim, o tema é o elemento central na história de vida. Consiste naquilo que está em jogo, e traz a perspectiva essencial à análise e à síntese das experiências. O tema traz para o contexto de trabalho preocupações que constroem o indivíduo e que são o mais importante na definição do *self* e na expressão de uma identidade; articula uma atitude de propósito na vida, e estabelece a ideia que a vida serve. O tema faz do trabalho a representação exterior de algo extremamente pessoal: “Eu vou tornar-me (*reputação do ator*), para que possa (*objetivo do agente*), e no processo eu consiga (*tema do autor*).” Por exemplo, “Eu vou tornar-me *psiquiatra*, para que possa *ajudar famílias em crise* e no processo eu consiga *reduzir o desamparo sofrido na minha família*” (Savickas, 2013, p. 165).

Em síntese, a carreira pode ser vista como uma história ou narrativa, em que o indivíduo é simultaneamente o seu protagonista, o seu agente mobilizador e o seu autor, este último com capacidade para interpretar o significado e o tema dessa história (Savickas, 2013). Após os anos da infância e da adolescência o indivíduo é já um ator com sentido de agência pessoal, que interpreta uma amálgama complexa de influências e de identificações. No final da adolescência o indivíduo torna-se capaz de agregar toda uma constelação de objetivos e de projetos numa história coerente e credível. Trata-se de uma narrativa da identidade que “não constitui uma soma, mas sim uma síntese” (Erikson, 1968, citado por Savickas, 2013. p. 163).

## 2.5 O Paradigma *life designing* - Um modelo de aconselhamento construtivista

Como anteriormente referido, com identidades e ambientes profissionais cada vez mais pressionados no sentido da diversificação e da mudança, os modelos conceituais da psicologia vocacional têm vindo a ser desafiados para responder no sentido da renovação, ou seja, a psicologia vocacional encontra-se num processo de transformação - a sua utilidade e futuro dependem da capacidade de gerar respostas eficazes aos desafios que os indivíduos enfrentam no mundo pós-moderno. Para prevenir a sua obsolescência e manter-se como um recurso profissional viável no apoio aos trabalhadores do século XXI, a psicologia vocacional necessita de uma revisão substancial dos seus modelos e técnicas, uma espécie de segundo *big bang*, que rivalize com a explosão de criatividade e produtividade ocorrida nas décadas iniciais do século XX, quando um grupo de psicólogos vocacionais com diferentes interesses e identidades lançou as bases de uma disciplina orientada para o apoio aos indivíduos e a resolução dos problemas sociais emergentes (Savickas & Baker, 2005).

Os trabalhos desenvolvidos desde 2006 pelo fórum internacional *Life Design International Research Group*, coordenado por M. Savickas (EUA) e com representantes de seis países europeus – Bélgica, França, Itália, Portugal<sup>37</sup>, Suíça, Holanda – e EUA, visam, precisamente, reunir um grupo de especialistas de diversos países e culturas para debater a necessidade de novos modelos e métodos, de forma a disponibilizar respostas adequadas aos desafios da evolução tecnológica, da globalização económica e da sociedade baseada no conhecimento. A própria globalização da orientação e do aconselhamento de carreira, assim como as dificuldades inerentes à criação de modelos num país específico e subsequente exportação para outros países, solicita que essas inovações sejam concertadas a nível internacional, recolhendo contributos de diferentes culturas e prevendo o espaço para a intervenção de acordo com os contextos locais. Nesse sentido, e após diversas reuniões de trabalho, os especialistas acordaram num novo paradigma de aconselhamento de carreira, designado *life designing* ou modelo de construção da vida (Savickas et al., 2009).

O paradigma *life designing* baseia-se na epistemologia do construcionismo social, considerando que os significados atribuídos pelo indivíduo à realidade são construídos

---

<sup>37</sup> A participação portuguesa é assegurada, sob coordenação de Maria Eduarda Duarte.

num contexto social, histórico e cultural através do discurso com que se estabelecem os relacionamentos (Young & Collin, 2004). O paradigma *life designing* distingue-se do aconselhamento pessoal preconizado pelo desenvolvimento da carreira em dois aspetos: (a) por ter sido originado sob os auspícios da psicologia vocacional e não enquanto extensão de outros domínios de aconselhamento, nomeadamente da psicologia clínica, constituindo uma teoria do aconselhamento que implementa a teoria da construção da carreira (Savickas, 2005, 2015), e outros contributos conceituais, com destaque para a teoria da construção de si de Guichard (2005), conforme descrito em Savickas e colaboradores (2009); (b) é uma teoria pós-moderna de aconselhamento que considera que o significado reside no desempenho da pessoa e não no interior da pessoa, como nas perspetivas modernas da orientação (traços) e do desenvolvimento (motivos pessoais). Assim, para além de atender a formas de promover a construção da identidade e de recursos de adaptabilidade, o paradigma *life designing* concentra-se em promover narrativas autobiográficas que ajudem os indivíduos a considerarem os próximos episódios da carreira. O conselheiro colabora ativamente com o cliente na coconstrução de significados e na resolução de problemas (Savickas, 2015).

Um modelo de intervenção que se pretende distintivo dos anteriores, porque responsivo a diferentes necessidades, deve em primeiro lugar identificar as lacunas a que precisa dar resposta. Claramente, é necessário compreender que os pressupostos de estabilidade em que assentam os modelos de intervenção que ainda se praticam são insuficientes, se não ultrapassados, para uma grande parte dos trabalhadores: essa estabilidade não é verdadeira para os indivíduos, pois já não se encontram disponíveis empregos seguros, as profissões e outras variáveis contextuais apresentam forte mutabilidade e a metanarrativa das fases da carreira em progressão ao longo do ciclo de vida do indivíduo é cada mais uma abstração de escassa aplicabilidade. O contexto impõe-se, exigindo que os indivíduos com ele procedam a uma integração e interação efetiva, e a imprevisibilidade que este traz à vida implica preparar as pessoas para a flexibilidade e a adaptabilidade. O indivíduo precisa de aprendizagem e de aconselhamento de carreira ao longo da vida, com métodos dinâmicos, promotores da criatividade e de intensa exploração de si e dos seus contextos (Savickas et al., 2009).

Esse novo foco consiste, segundo Guichard, em ajudar o indivíduo no processo de construção de si (2005, 2009, 2012) ou, segundo Savickas (2002, 2005, 2011a, 2013) em ajudar o indivíduo na construção da sua carreira, processos que para os dois autores redundam na construção da vida, através da reflexividade que em permanência o self

exerce nos vários domínios compreendidos na vida de trabalho, e nos diferentes domínios de vida, que de forma quase inextrincável se associam entre si. Ajudar os indivíduos a pensar sobre a vida e como nela integrar o domínio do trabalho, e já não uma preparação para o trabalho em sentido estrito. Assim, o paradigma *life designing* adota uma perspectiva mais ampla que os de orientação vocacional e desenvolvimento de carreira (Savickas et al., 2009). A sua esfera de ação é o percurso e o conteúdo das estruturas de vida concebidos e construídos por estratégias e escolhas individuais. Nos contextos pautados pela imprevisibilidade, o indivíduo estrutura e reestrutura o seu padrão de papéis de vida, ao mudar a saliência e a proeminência de certos papéis em relação a outros nos teatros do trabalho, amizade, intimidade, lazer e cidadania (Savickas 2013). Levado ao seu potencial máximo, o *life designing* conduz os indivíduos a considerarem reflexivamente estratégias e estruturas de vida, a imaginarem e construírem uma vida organizada em papéis gratificantes, cuja interação seja promotora de bem-estar. Mesmo que a intervenção possa focar-se nos papéis profissionais, não deixa ainda de se designar *life designing*, uma vez que esses papéis são parte integrante da vida. *Life designing* é assim o termo apropriado para o paradigma, tendo sido estabelecido como tal depois de longas negociações entre os vários especialistas dos países acima referidos (Savickas, 2015).

É através das atividades nos papéis de vida e dos discursos que constrói sobre as suas experiências que o indivíduo identifica os seus “bens-chave”, ou seja, aquilo que está em consonância com o que é nuclear em si. Desta forma, as conceções pós-modernas de decisões vocacionais, exigem da parte do próprio indivíduo, a reflexão permanente sobre si, o contexto, o *feedback* que lhe chega e a imaginação de possíveis eus. O autoconceito é construído e reconstruído através das experiências nos contextos que os indivíduos habitam, experiências que estes traduzem em narrativas integradoras e nas quais se apoiam para construir a vida/carreira (Savickas et al., 2009).

O paradigma *life designing* considera cinco pressupostos básicos sobre as pessoas e as suas vidas de trabalho: (1) as identidades profissionais são padrões mutáveis que derivam das histórias e da interação com os contextos (e não traços ou perfis estáticos); (2) a intervenção de ajuda deve ser de molde a capacitar a formação de uma identidade competente para responder às tarefas de construção e à mudança (e não a prescrever profissões); (3) as decisões seguem percursos complexos (e não causalidades lineares); (4) as realidades subjetivas das narrativas são a forma mais efetiva para promover a construção (e não a informação estandardizada); (5) são necessários novos métodos para

provar empiricamente a eficácia do aconselhamento (não bastando a estatística) (Savickas et al., 2009).

Assegurados os pressupostos referidos, o grupo internacional de especialistas elabora um modelo de aconselhamento que preconiza o *life designing* ao longo do ciclo de vida, que considera o indivíduo de forma holística, sublinha a importância do contexto, e se pretende prioritariamente preventivo e atento às situações de risco. O modelo visa promover (1) a adaptabilidade, para antecipar e ajudar a lidar com a mudança e promover respostas adaptativas e flexíveis nas transações e nas transições; (2) a narrabilidade, para contar a história da vida, para compreender os temas, a personalidade vocacional e os recursos de adaptabilidade; (3) a atividade, para vivenciar experiências e interações que permitam a construção e reconstrução de si próprio; (4) a intencionalidade, para conhecer os significados pessoais contidos nos temas biográficos (Savickas et al., 2009).

Os especialistas (Savickas et al., 2009) analisam as implicações de modelos de intervenção *life designing* relativamente à formação de conselheiros e lançam quatro reptos àqueles que pretendam realizar intervenções de construção de vida: formação profissional experiencial; reforço da formação teórica e integração da mesma na prática; desenvolvimento pessoal e profissional para se constituírem como modelos com altos níveis de autoeficácia e autoconhecimento; e colaboração com diversos tipos de agentes, para potenciar e estender o âmbito da intervenção. Este último desafio é particularmente incisivo quanto à importância de sensibilizar os pais sobre o seu papel no processo de construção da vida (p. ex., através da realização de debates, do recurso aos media, a publicações) e ainda de programas de formação em articulação com as atividades a desenvolver com os filhos, como o programa de envolvimento parental que propõe atividades conjuntas para díades de pais e filhos *The partners program* (Palmer & Cochran, 1988). Considera-se a possibilidade de programas deste tipo serem atualizados e adaptados aos contextos locais, para utilização *online*, com inclusão de outros materiais.

Savickas (2012, 2013, 2015) tem vindo a elaborar o modelo *life designing*, considerando-o um modelo de aconselhamento *projetivo*, no sentido em que as suas técnicas confrontam os indivíduos com a ambiguidade que caracteriza as atuais oportunidades e ofertas sociais, tal como o fazem as técnicas projetivas. (Savickas, 2015).



No aconselhamento *life designing* o conselheiro procura ser útil ao cliente e fornece um formato para este contar a sua história. O inquérito sistemático concentra-se na reflexão do cliente em temas narrativos, encorajando-o a estender esses temas ao futuro, procurando conceber os próximos capítulos da sua vida. O conselheiro constitui um facilitador para que o cliente exerça a sua própria agência e colaboração na coconstrução de significados e resolução de problemas. O processo é delineado em três fases: (a) construção de carreira através de pequenas histórias; (b) reconstrução destas micronarrativas numa macro narrativa; e (c) coconstrução de intenções que conduzem ao próximo episódio no mundo real (Savickas 2013, 2015). Estas três fases são próximas do modelo de intervenção considerado por Savickas e colaboradores (2009), que implementa o modelo da construção de si de Guichard (2005) e se sintetiza em (1) definir o problema e identificar o que o cliente deseja alcançar, (2) explorar o sistema atual de formas identitárias subjetivas do cliente, (3) abrir perspectivas através da narrativa da história do cliente e rever essa história, (4) colocar o problema numa nova história, (5) especificar as atividades para o cliente colocar em prática, e (6) acompanhar no curto e longo prazo (Savickas et al., 2009).

Guichard (2015) considera a necessidade de três tipos de intervenções no âmbito do paradigma *life designing*: as duas primeiras são necessárias ao *designing* de percursos de trabalho: (1) informação relevante e exata sobre o trabalho e o emprego atuais (p. ex., conhecer as perspectivas de emprego numa determinada área, ou saber como se encontra organizado o trabalho); (2) orientação, que implica desenvolver a reflexividade pessoal por relação às normas sociais correntes da empregabilidade, ou seja, efetuar uma reflexão sistemática sobre si próprio e as suas experiências de forma a concluir sobre os diferentes tipos de competências de carreira que possui e quais os que necessita construir para formar um autoconceito vocacional adaptável ao atual mundo do trabalho (um balanço de competências que nunca estará concluído); (3) diálogo, que implica desenvolver a reflexividade pessoal, necessária para o *design* da vida. São diálogos *life designing*, consigo e com outros, e visam ajudar o indivíduo a definir as expectativas para o futuro e o respetivo significado, fatores determinantes para a adoção de estratégias mentais necessárias à gestão de percursos de emprego. Aqui o objetivo é ajudar o indivíduo a definir as suas próprias normas.

As três fases que Savickas (2013, 2015) descreve mais recentemente para o cliente contar a sua história iniciam-se com a fase de construção. O conselheiro começa por introduzir ou negociar o contrato de ajuda perguntando como poderá ser útil ao cliente,

como este vê os acontecimentos que o afastaram do significado da sua narrativa de carreira, ou terão esgotado esse significado, e que objetivos pretende alcançar com o processo de aconselhamento. Esta fase é importante para a formação do espaço transacional entre o cliente e o conselheiro (Reid & West, 2011). O processamento inicia-se inquirindo o cliente sobre a sua atual narrativa de carreira e os incidentes que a estão a assolar. No âmbito do modelo de aconselhamento descrito por Savickas (2012) o conselheiro prossegue a entrevista com a técnica CSI<sup>38</sup> (Savickas, 2011a) [que integra as cinco questões seguintes: (1) modelos de papel; (2) revistas; (3) histórias de vida; (4) lemas de vida; e (5) memórias mais antigas]. As respostas configuram micronarrativas ou pequenas histórias sobre o processo construtivo do *self*, como formou a sua identidade e como construiu a sua carreira que constitui o material basilar com que irá ser rearranjada numa macro narrativa que salienta o que está em causa nos desafios a confrontar e nas escolhas a fazer no processo de aconselhamento (Savickas, 2013, 2015).

A segunda fase é a de reconstrução, e envolve o cliente na busca de uma perspetiva alternativa que o ajude a rever a sua vida e a reanalisar a sua narrativa. O conselheiro colabora com o cliente para estabelecer uma nova perspetiva a partir da qual possa, de forma seletiva e criativa, reinterpretar o passado para dar forma a uma nova narrativa de identidade capaz de transição e transformação. Ao reposicionar micronarrativas e pequenas histórias numa macro narrativa a reconstrução cria novo conhecimento. Rever a macro narrativa permite ampliar o tema principal na narrativa de identidade do cliente, para que este consiga direcionar, regular e sustentar melhor futuras preocupações, desafios e escolhas; recontá-la poderá ajudar a identificar perceções erradas ou barreiras de carreira. Uma vez completa a reconstrução, o cliente e o conselheiro terão unido os elementos pré-existentes na história a novos construtos, numa narrativa de identidade capaz de sustentar futuras aspirações e de estruturar novos arranjos de papéis de vida. “Nesta reconstrução da narrativa, o conselheiro age como o carpinteiro no andaime, procurando novo significado na colaboração com o cliente que, qual arquiteto, autoriza a reconstrução” (Savickas, 2015, p. 138).

Finalmente, na fase de coconstrução, as preocupações do cliente são resumidas numa macro narrativa reconstruída, sob a forma de um retrato de vida. A narrativa de

---

<sup>38</sup> Career Style Interview (CSI)

identidade coconstruída torna-se numa representação da pessoa que funciona como um estímulo para o cliente considerar as transições nos papéis de vida que se encontram em jogo no momento. A utilização do pensamento autobiográfico no redesenho conjunto da vida do indivíduo procura promover a deslocação da narrativa do indivíduo a partir de uma perspetiva que clarifique prioridades e possibilidades de transformação.

Segundo Savickas (2013, 2015), o paradigma de *life designing* vai além do processo de *designing*, para poder ser visto como curativo<sup>39</sup>. A cura psicológica em aconselhamento de carreira de *life designing* pode surgir implicitamente da restauração de uma narrativa que desafia crenças sobre si mesmo os outros. A cura pode também ocasionar-se no decurso da confidência do que era secreto, de medos ou de dor relacionada com perdas (Savickas, 2013, 2015).

Em determinadas situações o *life designing* move-se explicita e deliberadamente para diálogos terapêuticos, orientados para objetivos de cura. Essas situações ocorrem com clientes que construíram narrativas auto definidoras que os perturbam, patentes nas memórias mais antigas, mostrando uma preocupação que precisa ser transformada em ocupação. Nessas circunstâncias a reconstrução da carreira não pode prosseguir até que o conselheiro aborde preocupações e conflitos fundamentais, que se expressam nesses elementos auto definidores (Savickas, 2013, 2015).

As metáforas utilizadas na criação de significado e os juízos integrados nessas recolções de infância podem exacerbar problemas em lidar com a transição. Estas têm de ser desconstruídas antes da exploração de possibilidades. A desconstrução é uma forma de trabalhar a narrativa que abala o que os clientes têm por garantido através da discussão do que as suas histórias assumem, exageram, omitem, ou esquecem. A desconstrução desmonta ideias que autolimitam o indivíduo e evidenciam papéis que o limitam, assim como barreiras culturais (Savickas, 2013, 2015).

Assim, desconstruir narrativas negativas ajuda os clientes a desprenderem-se de identificações com antigas lealdades e permite-lhes repensar quem são e em quem se tornam. A desconstrução encoraja os clientes a recontar as suas histórias de vida com narrativas mais nutritivas que vão ao encontro de necessidades atuais, ao providenciar uma perspetiva renovada dos temas familiares (Savickas, 2013, 2015).

---

<sup>39</sup> No original, healing.

Diversos especialistas têm promovido a utilização de técnicas narrativas em contexto de aconselhamento e de investigação *life designing*. Em Portugal, a técnica *Career Style Interview* (Savickas, 1998) foi objeto de adaptação para formato em questionário<sup>40</sup>, que é utilizado em contexto de aconselhamento de carreira e de investigação. Recentemente Savickas atualiza o seu modelo de entrevista e designa-o *Career Story Interview*, que integra num manual (Savickas, 2011a) sobre o modelo compreensivo de aconselhamento de carreira *life designing*. Este modelo, por sua vez, é inspirador de um manual de atividades para trabalho conjunto com clientes (Savickas & Hartung, 2012), que foi traduzido e adaptado para Portugal<sup>41</sup>. À semelhança destas e demais iniciativas portuguesas, outras têm vindo a ser promovidas noutros países pelos especialistas do fórum *Life Design International Research Group*, integradas num conjunto de ações que visam apoiar as comunidades técnica e científica da psicologia das carreiras no âmbito da sua formação e acesso a técnicas e materiais de intervenção para implementar a construção da carreira, respondendo às novas necessidades dos clientes.

Conforme anteriormente abordado (ponto 2.1), os dois paradigmas de ajuda amplamente utilizados no decurso do século XX, designados orientação vocacional e desenvolvimento da carreira, apresentam-se agora insuficientes para responder aos desafios lançados pela organização social do trabalho do século XXI. A forte individualização imprimida nas vidas dos cidadãos constitui um desafio que muda consideravelmente a forma como os indivíduos poderão encontrar formas mais flexíveis de projetar as suas vidas, alargando o espectro de ação das intervenções (Savickas & Baker, 2005).

O paradigma de orientação vocacional, de epistemologia formista, assente no empirismo, origina processos modernos de orientação, recomendação e colocação, que perguntam ao ator com quem se parece (Savickas, 2015). Este modelo de ajuda surge na

---

<sup>40</sup> Questionário de Temas de Carreira. Adaptação para Portugal, em formato de questionário, da técnica *Career Style Interview*, de Mark L. Savickas (1998), por Maria Eduarda Duarte e Maria da Conceição Soares (2010).

<sup>41</sup> *A Minha História de Carreira. Manual para o sucesso na vida/carreira*, de M. Savickas e P. Hartung (2012), tradução e adaptação para Portugal do manual *My Career Story. An autobiographical workbook for life career success*, por Instituto de Orientação Profissional, disponível em [http://www.vocopher.com/CSI/Portuguese/MCS\\_Portuguese.pdf](http://www.vocopher.com/CSI/Portuguese/MCS_Portuguese.pdf).

primeira metade do século XX, decorrente da industrialização, e analisa as capacidades do indivíduo, compara-as às exigidas pela profissão e apoia-o na escolha de uma profissão adequada às suas capacidades. A psicologia das diferenças individuais assiste no processo de medir os atributos preditores de sucesso vocacional, supondo a estabilidade das dimensões psicológicas avaliadas, das atividades profissionais e ainda uma série de competências, nomeadamente a nível decisional (Duarte, 2009b).

O paradigma de desenvolvimento da carreira, de epistemologia organicista, assente no humanismo, origina processos modernos de educação, *coaching*, facilitação e aconselhamento psicológico, questiona o agente sobre o seu progresso na carreira e na implementação do seu autoconceito (Savickas, 2015). Este modelo de ajuda, surge na segunda metade do século XX, recolhe contributos dos trabalhos de autores desenvolvimentistas, e introduz no processo de ajuda a tomada de decisão, os autoconceitos, o estilo de vida, e os valores, visando a preparação dos indivíduos para as tarefas de desenvolvimento da carreira (Duarte, 2009b).

O terceiro e mais recente paradigma de ajuda é o da construção da vida, ou *life designing*, de epistemologia contextualista<sup>42</sup>, assente no construcionismo, origina processos pós-modernos de *designing* e de cura, que solicita ao autor a sua história autobiográfica para refletir sobre temas de vida com os quais reflexivamente constrói a sua carreira, sem pressupostos de estabilidade ou sequencialidade (Savickas, 2015). Este modelo de ajuda surge no início do século XXI, para responder aos desafios da globalidade e da informação, e vê o apoio à construção da carreira como um processo de coconstrução de significados que ocorre a partir das respostas do indivíduo a transações e transições contextualizadas em papéis sociais.

Em suma, a estrutura preconizada no paradigma *life designing* ou da construção da vida apresenta um novo roteiro para a organização de intervenções no domínio da carreira, procurando responder às necessidades dos indivíduos que já não vivem o emprego seguro, mas antes em contextos pautados pela precariedade e a imprevisibilidade no trabalho, procurando também contribuir para que a psicologia vocacional do século XXI recoloque na sua agenda o cumprimento da sua dimensão

---

<sup>42</sup> Savickas (2015) procede a uma sistematização dos parâmetros das abordagens de aconselhamento de carreira (nomeadamente, paradigma, perspetiva, filosofia da ciência e processos) que considera o construtivismo enquanto *perspetiva* integrada na *epistemologia* contextualista.

ética, avançando para além de relações de apoio que envolvem a tomada de decisão individual ao nível das escolhas profissionais (Duarte & Cardoso, 2015).

## CAPÍTULO 3

---

### ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE INFLUÊNCIA PARENTAL NA CARREIRA

O que eu precisava era de um pouco de estímulo, de um pouco de amabilidade, de um pouco de abertura no meu caminho. Em vez disso, barravas-me esse caminho, naturalmente com a melhor das intenções, para ver se eu escolhia outro. Mas eu não servia para outro. Encorajavas-me, por exemplo, quando eu saudava e marchava como deve de ser, mas o meu futuro não era ser soldado; ou animavas-me quando comia bem e até bebia cerveja, ou quando cantava canções que não entendia ou repetia as tuas expressões favoritas, mas o meu futuro não passava por nada disso. E é muito significativo o facto de ainda hoje só me encorajares naquelas coisas que te tocam pessoalmente (...) (p. 15)

In Franz Kafka (1919, ed. 2008). Carta ao Pai. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.





Neste capítulo identificam-se algumas linhas da investigação empírica sobre influência parental na carreira considerando variáveis relativas à localização da família no contexto social alargado, às características estruturais da família e às características da família enquanto contexto relacional. Descrevem-se estudos relativos aos processos familiares, nomeadamente estudos que se focam no domínio das interações que ocorrem em família, que perspetivam os pais enquanto agentes de suporte, os consideram como modelos de papel e figuras de identificação e que incidem nas ações conjuntas de pais e filhos.

### **3.1 Localização da família no contexto social alargado**

#### **3.1.1 Estatuto socioeconómico**

Na que pode ser considerada a primeira revisão de estudos sobre influência parental na carreira, Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) referem que se lhes fosse solicitado escolher uma única variável para prever o estatuto profissional de um indivíduo, esta seria o estatuto socioeconómico (ESE) da família de origem. Os autores dão conta de uma grande variedade de estudos empíricos realizados nas três décadas seguintes a 1950, que associam consistentemente o ESE da família de origem – avaliado através do estatuto profissional do pai (por vezes conjugado com o da mãe), do nível de escolaridade dos pais e do rendimento da família, isoladamente ou em diferentes de combinações entre estes fatores – com variáveis da carreira dos filhos, nomeadamente, com as aspirações e expectativas de nível educacional e de estatuto profissional expressas; com o nível educacional e o estatuto profissional que vêm a alcançar; e com a ocorrência de mobilidade intergeracional no estatuto profissional. A exploração dos aspetos socioeconómicos que caracterizam as gerações de pais e de filhos constitui um dos primeiros domínios de estudo da influência parental na carreira (Schulenberg et al., 1984).

O modelo de aquisição de estatuto, proposto por Blau e Duncan na obra *The American Occupational Structure*, publicada em 1967, é avançado para explicar o

impacto positivo do ESE familiar nas perspectivas de carreira das gerações, assim como a mobilidade profissional (ascendente ou descendente) mais frequente entre indivíduos de ESE médio, comparativamente aos de ESE extremos (altos ou baixos).

O modelo de aquisição de estatuto considera fatores de oportunidade, relacionando diretamente a escassez ou abundância de recursos financeiros proporcionados pela profissão do *pai* com o nível educacional alcançado pelos filhos e, posteriormente, com o estatuto profissional destes (Schulenberg et al., 1984). Esta consiste na forma mais simples do modelo, que vem a integrar formulações de complexidade crescente, integrando aspetos relativos à configuração familiar e a características específicas da cultura das raças/etnias, para melhor explicar a transmissão de ESE entre pais e filhos, constituindo-se um referencial da disciplina sociológica nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, mesmo as versões mais elaboradas do modelo são alvo de fortes críticas, por não contemplarem a complexidade de variáveis envolvidas no processo, omitindo como as estruturas sociais interagem com características individuais (Hotchkiss & Borow, 1990).

Uma linha de estudos que inicia a integração de variáveis processuais considera os valores que as diferentes classes sociais tendem a adotar, respetivas práticas de socialização dos filhos e subseqüentes escolhas de carreira (Wright & Wright, 1976; Kohn, 1976). O estudo do impacto do ESE no comportamento de carreira dos indivíduos passa a integrar, progressivamente, a análise de variáveis psicológicas, quer porque se supõem mediadoras daquele, quer porque o ESE se toma como variável caracterizadora dos participantes das amostras. Para além da linha de investigação sobre valores, outras variáveis psicológicas são consideradas, por exemplo, MacKay e Miller (1982) questionam crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico sobre qual a profissão que consideram exercer quando forem crescidas, classificam as “escolhas” de acordo com os códigos do *Dictionary of Occupational Titles (DOT)*, e constataam relação positiva entre o ESE parental e a complexidade na manipulação de dados envolvidas nessas “escolhas” profissionais, por sua vez considerada crítica para o aumento de estatuto socioprofissional da profissão considerada.

Os estudos empíricos desenvolvidos sob o tema do modelo de aquisição de estatuto dão a conhecer diferenças entre os sexos, alguns referindo forte relação entre o ESE parental (avaliado sobretudo com recurso a variáveis relativas ao *pai*) e a consideração, por parte das filhas, de profissões que não tradicionalmente femininas (MacKay & Miller, 1982; Schulenberg et al., 1984). MacKay e Miller (1982) relatam

que a relação positiva entre o nível do ESE parental e as aspirações profissionais de crianças, adolescentes e jovens adultos é mais forte nos rapazes do que nas raparigas, resultado que relacionam com o facto das profissões tradicionalmente femininas serem em menor número que as masculinas e se encontrarem em níveis mais baixos da hierarquia do estatuto profissional.

A consistência com que no passado o ESE de proveniência se revelou associado aos resultados de carreira dos indivíduos, assumindo quase um valor axiomático, levou a que nos vinte anos decorridos entre 1980 e o início dos anos de 2000, tenha decrescido o número de estudos que abordam o seu papel, conforme apontado na revisão de estudos sobre influência parental de Whinston e Keller (2004). Ainda assim, as autoras consideram que alguns dos estudos realizados nesse período (sobretudo com amostras de adolescentes e jovens universitários) mantêm que indivíduos de famílias de ESE mais baixo apresentam aspirações e expectativas profissionais mais reduzidas notando, contudo que esse efeito pode ser mais complexo ou indireto do que o sugerido por estudos anteriores, ou ter-se complexificado, dadas as mudanças sociais entretanto ocorridas. Recomendam que seja retomado o seu estudo para aferir da aplicabilidade de conclusões anteriores e analisar como o ESE interage com outras variáveis da família, quer estruturais, quer processuais.

### ***Estatuto socioeconómico parental, escolaridade e desempenho cognitivo***

Dada a importância do desenvolvimento cognitivo para o desempenho escolar, e por seu lado, o impacto que o nível educacional assume na entrada no mundo do trabalho e no estatuto profissional alcançado, os estudos voltam-se também para a relação entre o ESE da família e o desempenho cognitivo e escolar dos filhos. Num estudo longitudinal, Alwin e Thornton (1984) utilizam dados de entrevistas realizadas ao longo de 18 anos a uma amostra de mulheres. A primeira entrevista ocorre quando estas são mães, em 1961, e, na última, é paralelamente efectuado um contacto com o filho em causa para abordar aspetos do seu desempenho escolar e solicitar a sua resposta ao subteste de Semelhanças da WAIS. Verifica-se que o ESE da família se encontra positivamente relacionado com variáveis de desempenho escolar e intelectual dos filhos e, por outro lado, que essa relação é mais forte com o ESE da família à época da infância dos filhos. Segundo os autores, os resultados reforçam o argumento teórico de que as experiências precoces na família (condicionadas por variáveis socioeconómicas) têm maior influência no desenvolvimento cognitivo, do que experiências posteriores.

Também Stockard, Lang e Wood (1985) verificam o impacto positivo do ESE familiar nas classificações escolares obtidas por estudantes do ensino secundário.

Nos estudos de aferição e adaptação para Portugal da *GATB (General Aptitude Test Battery)*, utilizada em contexto de aconselhamento de carreira, com uma amostra representativa a nível nacional dos alunos entre os 9º e 12º anos de escolaridade, Pinto (1992) constata diferenças relacionadas com o nível das profissões exercidas pelos pais, mais acentuadas no grupo de aptidões simbólicas (especialmente na verbal) do que no de aptidões perceptivas. Verifica também que os jovens cujos pais desempenham profissões intelectuais e científicas tencionam seguir vias de estudo conducentes ao prosseguimento de estudos superiores e os de meios mais desfavorecidos, pretendem formações mais curtas, para entrada mais rápida (e menos qualificada) no mundo do trabalho. Pinto (1992, p. 540) considera: *“Apesar de todo o movimento de democratização do ensino, as características do meio familiar continuam a exercer a sua influência nos projetos de carreira, confirmando-se também quanto a este aspecto outros resultados anteriormente encontrados: os estudantes de meio familiar de nível mais elevado são também os mais novos, os que apresentam resultados escolares mais elevados e mais elevados resultados nos testes da GATB. [...] Trata-se de aspectos que outros estudos já registaram há várias décadas e que se confirmam para os estudantes portugueses neste final do séc. XX, apesar de toda a evolução social e pedagógica entretanto ocorrida”* (p. 543).

Sirin (2005) replica a meta-análise (1918-1975) realizada por K. White sobre a relação entre o ESE da família de proveniência e o desempenho escolar. O estudo de Sirin (2005) integra 75 amostras distintas (desde o jardim de infância ao 12º ano de escolaridade) de 58 artigos publicados em jornais de referência, entre 1990 e 2000. Conclui que o ESE parental apresenta forte impacto sobre o desempenho académico dos alunos, embora se registre que a média dos efeitos<sup>43</sup> diminui, relativamente ao estudo de White (respetivamente,  $M = .299$ /  $M = .343$ ). Verifica que a magnitude da relação entre ESE e desempenho académico é mediado por fatores como o tipo de medida ESE (baseadas na escolaridade dos pais, profissão dos pais, rendimento familiar, acesso do aluno e/ou apoio social-escolar), fonte da informação sobre o ESE (o jovem, os pais, ou terceiros) e variáveis relativas aos alunos (como nível de escolaridade, pertença a

---

<sup>43</sup> No original, effect size

grupos minoritários) e localização geográfica da escola. Conclui-se que o ESE familiar não só diferencia os recursos disponíveis em casa, mas também o capital social para o desempenho académico: o tipo de escola e o ambiente da sala de aulas ao qual o aluno tem acesso, com diferenças importantes nos métodos de ensino, materiais disponíveis, experiência dos docentes, qualidade da relação professor-aluno e da relação escola-pais (Sirin, 2005).

Wu (2009) estuda a relação entre o ESE das famílias de origem de estudantes universitários em Taiwan (n=1510) e verifica que este se encontra associado ao nível de prestígio das universidades que frequentam. Os que frequentam universidades de menor prestígio vêm de comunidades de baixo ESE, os seus pais não possuem formação superior e os estudantes trabalham várias horas por semana para poderem subsistir e financiar os seus estudos, o que impacta na sua prestação académica, nas suas escolhas de carreira e nas oportunidades de trabalho a que têm acesso, que se localizam a um nível mais baixo comparativamente às dos estudantes provenientes de famílias com ESE elevado. Também Aguayo, Herman, Ojeda e Flores (2011) verificam, numa amostra de estudantes universitários de origem mexicana, relação positiva entre o ESE e nível das crenças de autoeficácia e o seu desempenho na universidade e resultados académicos.

### ***Desafios decorrentes da situação dos pais face ao emprego***

Dificuldades na situação dos indivíduos face ao emprego apresentam fortes implicações para os seus recursos financeiros e para as dinâmicas familiares. Cinamon (2002) explora se a situação de desemprego dos pais traz dificuldades acrescidas à carreira dos filhos, considerando uma amostra de jovens que frequentam os 11º e 12º anos (n=91; média etária 17 anos) em escolas públicas de duas cidades de Israel com elevada taxa de desemprego. A subamostra que tem, ou já teve, pelo menos um dos pais desempregado (cerca de metade dos jovens) apresenta diferenças significativas em relação à subamostra de jovens que nunca experimentou o desemprego parental: (1) possui expectativas de sucesso significativamente mais reduzidas para as suas futuras carreiras, que se acentuam mais nas raparigas, e (2) atribuiu menor valor a empregos que oferecem oportunidades de gestão. Para a autora estes resultados podem implicar condicionamentos relevantes nas carreiras dos adolescentes filhos de desempregados, desde logo pelo risco de desinvestimento a nível escolar. A autora considera que compreender as variáveis que afetam o desenvolvimento da carreira a partir da perspectiva da família proporciona o acesso a importantes recomendações para as

intervenções de carreira: o problema do desemprego deve implicar não só os desempregados, mas também, pelo seu efeito imediato nos filhos destes, as crianças e adolescentes expostos a essa situação devem ter acesso a ajuda para aquisição de estratégias saudáveis e adaptativas.

Também Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) abordam o impacto da situação profissional parental, em termos de emprego/desemprego, na resposta de jovens (n=327) que frequentam o 9º ano (média etária de 15 anos) e o 12º ano (média etária de 17 anos) de escolaridade, em escolas públicas da região do Porto, à Escala de Exploração e Investimento Vocacional. As respostas dos filhos de pais desempregados apresentam diferenças significativas em relação aos filhos de pais empregados: (1) menor investimento vocacional (processo psicológico em que o indivíduo parte para a ação); (2) maior difusão vocacional (ausência de exploração e de investimento vocacional); (3) maior realização de investimentos com recurso a estratégias desadequadas, quer por restrição prematura da exploração<sup>44</sup>, quer por assunção de projetos propostos por outros significativos (outorgados). Foi também analisada a relação do ESE das famílias nos resultados, verificando-se diferenças significativas desfavoráveis para os adolescentes provenientes de ESE mais baixos, replicando os resultados acima referidos (exceto para a escala de investimento). Os autores consideram que os resultados traduzem o efeito negativo da exposição dos jovens à situação de desemprego parental: uma visão mais pessimista e maior dispersão vocacional, provavelmente resultantes de expectativas de sucesso mais reduzidas, o que, em conjunto com menos recursos disponíveis, conduz ao desinvestimento vocacional dos adolescentes. Os autores consideram provável que os discursos negativos que usualmente acompanham a situação de vida destes pais, acarretem maior dificuldade em conferir valor ao trabalho e à persistência, criando situações favoráveis de desinvestimento escolar e vocacional (nem explorando, nem investindo), com propensão para a adoção de projetos considerados na família. O menor investimento poderá ter como consequência a perpetuação dos deficits da família de origem, sendo assim necessária atenção acrescida em famílias de desempregados: com os pais, visando que a situação que enfrentam não se repercuta de forma tão significativa nos filhos; com os filhos, para desconstruir ideias preconcebidas relativas à sua própria

---

<sup>44</sup> No original, foreclosure.

entrada/evolução no mercado de emprego, promovendo a construção e integração de novos significados.

A repercussão das situações de insegurança no emprego tem sido também estudada em termos da ativação do mecanismo de “extravasamento”<sup>45</sup> da pressão psicológica para a esfera familiar, com identificação de problemas sociais e escolares em filhos de indivíduos que experienciam essa insegurança. Lim e Loo (2003) estudam as respostas de estudantes de Singapura, que frequentam o ensino superior, e seus pais (n=178), a instrumentos destinados a avaliar percepções dos pais relativamente à insegurança face ao emprego, adoção de comportamentos parentais autoritários (percecionados pelos próprios), crenças de autoeficácia dos filhos em relação à sua carreira e atitudes dos filhos em relação ao papel de trabalho. No caso dos *pais* verifica-se relação positiva entre percepção de insegurança no trabalho e percepção de comportamentos autoritários destes na relação com os filhos. No caso das mães, a relação também é significativa, mas no sentido inverso, sugerindo que a insegurança no emprego é percecionada como impactando de forma diferente pelos *pais* e pelas mães nos seus relacionamentos com os filhos, o que os autores atribuem ao papel central que o trabalho assume para os homens na cultura asiática e a maior capacidade/socialização das mulheres no sentido de gerirem as suas emoções, mesmo em situações de tensão conjugal, no sentido da proteção dos filhos. As crenças de autoeficácia de carreira dos filhos só apresentam relação significativa e negativa com a percepção de comportamento materno autoritário (não se relacionando significativamente com o comportamento paterno autoritário). Os autores consideram, também aqui, o papel diferencial da socialização dos géneros, fazendo supor que quando o relacionamento materno é disruptivo é mais consequente para os seus filhos, com efeitos mais adversos para as suas crenças de autoeficácia de carreira, do que quando é o relacionamento paterno que é disruptivo. Por último, as crenças de autoeficácia de carreira dos filhos estão positivamente relacionadas com as suas atitudes relativamente ao papel de trabalho, como seria de esperar a partir da teoria da aprendizagem social. Os autores consideram a importância de se desenvolverem mais estudos sobre as consequências da insegurança parental no emprego, nomeadamente ao nível do efeito que a aprendizagem vicariante poderá acarretar para a construção de perspetivas futuras de carreira.

---

<sup>45</sup> No original, pillover mechanism.

***ESE e transição para o mundo do trabalho***

Com recurso a entrevistas a estudantes universitários e considerando as variáveis ESE e etnia, Shane e Heckhausen (2013) averiguam de que forma o estatuto social dos estudantes e as respectivas crenças sobre os fatores causais da mobilidade socioeconómica geram, ou não, atitudes de envolvimento na prossecução de um ESE mais elevado. Verificam duas atitudes divergentes, fortemente determinadas pela perceção do indivíduo quanto ao nível de controlo dos resultados dos seus esforços. Indivíduos que acreditam que o mérito próprio determina a obtenção de um ESE favorável tendem a esforçar-se para alcançar os seus objetivos, o que, por sua vez, aumenta as suas possibilidades de vir melhorar o ESE. Indivíduos que acreditam que o ESE depende de fatores incontrolláveis, como a sorte ou mudanças económicas e sociais na sociedade, tendem a assumir uma atitude mais passiva e descomprometida para com a prossecução de objetivos relacionados com o ESE. Não obstante a recessão económica, o estudo verifica que os estudantes ainda acreditam no “sonho americano” e na mobilidade social. A maioria espera vir a conseguir um ESE superior ao dos seus pais e considera que esse objectivo depende sobretudo do mérito próprio. Os autores consideram que o enraizamento desta crença ocorre nas mais variadas culturas no início da idade adulta, fase em que são socialmente valorizadas tarefas de desenvolvimento associadas ao estatuto social, como a conclusão dos estudos e o começo da carreira profissional. O empenho dos jovens em tarefas que visam a aquisição de estatuto social é consistente com a sua fase da vida. Contudo, de acordo com a teoria motivacional do desenvolvimento ao longo da vida, as atitudes de envolvimento com objetivos não são adaptativas em si mesmas (Heckhausen, Wrosch, e Schulz, 2010), a adaptatividade destas atitudes depende da congruência entre o potencial do indivíduo face aos desafios em causa na realização de um determinado objectivo. Isto significa que a atitude de envolvimento com objetivos se torna adaptativa quando um indivíduo tem realmente oportunidades para os atingir, e que a atitude de não envolvimento é adaptativa quando as oportunidades do indivíduo são limitadas a um ponto em que a sua realização é praticamente impossível. Para a mobilidade social na fase de vida de jovens adultos, Shane e Heckhausen (2013) concluem que as crenças em fatores externos e incontrolláveis inerentes à sociedade atual podem ter alguma validade, desafiando de facto a ideologia meritocrática. Porém o seu reforço pode ser contraproduutivo para um



envolvimento motivado em objetivos ambiciosos para o futuro, atitude indispensável à obtenção de um ESE mais favorável.

Noutra perspectiva, Blustein e colaboradores (2002) estudam jovens adultos que transitaram da escola para o mundo de trabalho. Na altura em que respondem às entrevistas, nenhum dos participantes completou o ensino superior, ou o frequenta a tempo inteiro, sendo as suas atividades de trabalho similares e pouco qualificadas, com um salário relativamente reduzido. No entanto, a distribuição por ESE das famílias é semelhante, metade é proveniente de famílias com baixo ESE (média etária de 22.6 anos, 4 pertencentes a etnias minoritárias) e a outra metade de famílias com alto ESE (média etária de 21.9 anos, todos norte-americanos de ascendência europeia). Verificam-se diferenças nos conteúdos das entrevistas, consistentemente associadas ao ESE das famílias de proveniência e analisadas, considerando cinco categorias: (1) funções que o trabalho cumpre na vida das pessoas: os jovens adultos de ESE mais elevado referem que através do exercício desse trabalho sentem satisfação pessoal e consideram-no conferidor de significado à vida, já os de ESE mais baixo referem tratar-se de garantir a sobrevivência económica; (2) cristalização e implementação do autoconceito: os de ESE mais elevado consideram que o trabalho lhes permite realizar aspirações e interesses e encontram-se em geral envolvidos em ações (estudo, formação ou tipo de trabalho) promotoras das suas aspirações vocacionais, já os de ESE mais baixo não encontram no seu trabalho atividades consistentes com os seus interesses e objetivos; (3) recursos educativos e barreiras: os de ESE mais elevado referem maior facilidade de acesso a experiências e a recursos educacionais, assim como a redes sociais instrumentais para a implementação de objetivos pessoais, os de ESE mais baixo relatam fraca ajuda instrumental recebida dos pais, nomeadamente a nível financeiro, ou de apoio à tomada de decisão, conduzindo à exploração e à decisão “por conta própria” que, contudo, não relacionam com falta de altruísmo das pessoas significativas, mas com escassez da exposição destas a contextos do mundo do trabalho e educativo; (4) recursos relacionais: os de ESE mais elevado descrevem mais apoio emocional e instrumental recebido das suas redes relacionais; os de ESE mais baixo tendem a relatar mais ruturas relacionais (p. ex., divórcio, conflito parental, distância emocional de um dos pais ou de ambos) que acarretam consequências ao nível dos diversos tipos de apoio; e (5) adaptabilidade de carreira: os de ESE mais elevado descrevem com maior frequência o envolvimento em atividades de exploração e atitudes de planeamento; contudo, uma análise mais fina sugere que as dificuldades de exploração e planeamento

podem relacionar-se com insuficiência de recursos educacionais, relacionais e financeiros (Blustein et al., 2002).

Blustein e colaboradores (2002) consideram que os conteúdos das entrevistas permitem também concluir que as situações de trabalho relatadas pelos jovens adultos de ESE elevado constituem um compasso experimental para vidas de trabalho pessoal e financeiramente mais satisfatórias, o que designa de passagem pelo mundo vocacional da “metade esquecida<sup>46</sup>”, ao passo que para estes, os de baixo ESE, esta é uma viagem de sentido único para o mundo dos empregos pouco ou nada qualificados e sem saída. A natureza da transição da escola para o trabalho difere em função da classe social de forma relativamente previsível, confirmando certas assunções teóricas e tendências reveladas em estudos anteriores sobre o papel da classe social no comportamento vocacional. Mais especificamente, embora neste estudo os participantes pareçam possuir níveis semelhantes de recursos educacionais internos (como motivação, capacidades cognitivas e envolvimento na escola) as narrativas dos indivíduos de ESE elevado tendem a expressar maior interesse no significado pessoal do trabalho, níveis mais elevados de cristalização e de implementação do autoconceito, maior disponibilidade e apoio de recursos educacionais e de recursos relacionais externos, assim como níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, do que os seus pares com ESE mais reduzido. Os dados são também sugestivos de que as consequências da pobreza se manifestam em extensivas e frequentes ruturas na esfera relacional do indivíduo, uma vez que a falta de acesso a recursos financeiros, em conjunto com condições precárias de habitação e inadequados cuidados de saúde criam circunstâncias de vida que conduzem à fragilidade emocional e a ruturas relacionais, que por sua vez reforçam e ampliam as condições de desigualdade. Assim, a classe social do indivíduo funciona enquanto poderoso facilitador ou promotor da transição para o mundo do trabalho, ou enquanto fator limitador das vias de carreira, no caso dos que vivem em contextos economicamente empobrecidos. Os autores consideram fundamental que venha a ocorrer investigação de carácter longitudinal para aferir do papel da classe social em diversas situações de transição relativas ao trabalho, sendo importante compreender

---

<sup>46</sup> Na noção de “metade esquecida” [incluída no título do estudo, *“Voices of the forgotten half (...)”*] está implícita a crítica de Blustein e colaboradores (2002) de que a teorização em psicologia das carreiras tem deixado de fora todos aqueles para os quais o trabalho surge e prossegue nas suas vidas fora do exercício de comportamento volitivo, assegurando funções básicas de sobrevivência, atendendo a extensos condicionamentos socioeconómicos e outros que se lhe associam.

de que forma os indivíduos internalizam as questões relativas à classe social nas suas estruturas psicológicas e como os esquemas internalizados afetam o seu comportamento vocacional, sendo ainda fundamental compreender melhor a relação perversa entre raça e classe social (Blustein et al., 2002).

### ***Apoio relacional em situação de desemprego e subemprego***

Com recurso à análise narrativa de entrevistas de adultos desempregados e subdesempregados, o estudo de Blustein, Kosan e Connors-Kellgren (2013) estuda como as estruturas de apoio relacional e financeiro influenciam a experiência dessas situações. Os participantes, seis mulheres e sete homens, com idades compreendidas entre os 24 e os 62 anos, e de origens raciais e étnicas variadas, consideram perspectivas micro e macro para construir o significado dos seus problemas laborais. Estes enquadram-se em três grandes temas: (1) a história da situação de desemprego, (2) fatores que afetam a experiência de desemprego e (3) as estratégias adotadas face ao desemprego. Os que têm acesso a recursos de apoio financeiros, relacionais e instrumentais, assim como capacidades adaptativas, lidam razoavelmente bem com a situação de crise. O desemprego é experienciado como uma situação ambivalente, caracterizada pelo sentimento de perda, contrabalançado pela possibilidade de novas fontes de satisfação. Alguns destes participantes encaram a situação de desemprego como uma oportunidade de crescimento e renovação. Outros, particularmente os que enfrentam problemas de saúde, pobreza e falta de apoio relacional e instrumental, manifestam sentimentos de desespero e frustração. A situação de desemprego surge como um choque, deixando pouca oportunidade para planejar o futuro. Muitos dos participantes nesta amostra sentem-se atormentados, traumatizados e zangados face à perda de emprego e de salário, expressando a sensação de se encontrarem “no fundo do poço”. No que respeita aos fatores contextuais, destaca-se a referência à rede relacional, em especial à família e aos apoios institucionais (p. ex. subsídios de desemprego), para a disponibilização de recursos financeiros, fator-chave, cuja ausência é forte preditor de sofrimento psicológico entre os desempregados. As referências aos fatores contextuais são concordantes com as perspectivas relacionais do trabalho, que afirmam o papel fundamental das relações para a vida de trabalho satisfatória. A natureza do apoio relacional inclui auxílio emocional e psicológico assim como assistência instrumental no acesso à pesquisa de oportunidades de trabalho e recursos financeiros (Blustein, 2011; Flum, 2001). De acordo com os autores, as influências relacionais tornam-se

cruciais quando as estruturas sociopolíticas não disponibilizam respostas. As narrativas integram de forma consistente a referência à falta de apoio governamental aos trabalhadores desempregados, o *outsourcing*, a globalização e percepções de liderança política inadequada. Em suma, os participantes assinalam que as suas vidas de trabalho estão fortemente influenciadas por forças ao nível macro, que lhes restringem o acesso ao trabalho digno.

Face a estes resultados, Blustein, Kosan e Connors-Kellgren (2003) sublinham a importância do apoio relacional e apontam a importância de utilização de técnicas de narrativa que promovam um sentido de continuação do *self*, desenvolvam sentimentos de esperança e minimizem a auto-culpabilização. Aumentar os recursos relacionais do indivíduo desempregado é também fundamental para reduzir a sensação de isolamento que está associada ao desemprego. Numa perspectiva mais ampla, as narrativas analisadas neste estudo revelam também o papel que as instituições de maior relevo na sociedade desempenham na experiência individual do desemprego, através de testemunhos na primeira pessoa que vão ao encontro de políticas de acesso à educação, à formação e ao emprego, medidas estas defendidas por muitos analistas políticos e por psicólogos da área.

### ***Interesse e pertinência acrescida no estudo do ESE e classe social***

Mais recentemente, Soresi, Nota, Ferrari e Ginevra (2014) abordam extensamente a questão do ESE, considerando-a de extrema relevância, atendendo a que o crescimento económico diminuiu drasticamente em muitos países ocidentais (p. ex., Grécia, Itália, Espanha, Estados Unidos e Irlanda), provocando o empobrecimento e acentuando diferenças nos recursos que as famílias têm ao seu dispor. Os autores consideram que o papel de apoio dos pais de hoje no desenvolvimento de carreira dos filhos ocorre numa sociedade muito mais complexa do que a de gerações anteriores e num momento de crise socioeconómica generalizada, que agudiza e introduz novos desafios, como é o caso das populações imigrantes e, no seu âmbito, o apoio desses aos seus filhos, concomitante ao desafio de adaptação a diversos níveis. Os autores referenciam um conjunto de estudos, cujos resultados relevam a importância do ESE da família de origem para a construção da carreira dos filhos, referindo que uma das consequências da falta de intervenção neste domínio, e em linha com a teoria da aprendizagem social de tomada de decisão de carreira, será a perpetuação

intergeracional da pobreza, como resultado da atuação de crenças negativas de carreira que impedem a procura persistente da melhoria das condições de vida.

Ainda segundo Soresi et al (2014), os pais de ESE desfavorecido, particularmente os que estão em situação de subemprego, desemprego, ou em doença crónica, debatem-se quotidianamente com dificuldades diversas, contextos de vida que dificultam perspetivar o futuro, quer o próprio, quer o dos filhos, assim como interações centradas nos filhos e no incentivo a estes. Um estudo que ilustra este tipo de dificuldades é o de Usinger (2005), que explora as expetativas educativas e de carreira de alunos do 7º ano de escolaridade com baixo rendimento académico (n=57), de uma escola situada numa zona economicamente desfavorecida, e as dos seus pais (n=47) para aqueles, através de entrevistas semiestruturadas. As expetativas educativas e de carreira expressas pelos alunos são inespecíficas; cerca de um terço considera que pensar relativamente a “ser crescido” é algo difícil, porque ainda está longe; da metade que integra na sua resposta a intenção de prosseguir estudos superiores, o motivo que associa a esse projeto é o de vir a “pertencer à equipa de basquetebol da universidade”. As respostas dos pais tendem também a ser inespecíficas; todos, sem exceção, referem a ideia de que esperam que os filhos “se saiam bem na vida”, reconhecem a importância da educação e, nesse âmbito, muitos referem a expectativa de que os filhos “obedeçam aos professores”, comportamento que associam a manter resultados adequados na escola. Verifica-se o alheamento dos pais quanto ao que são as expetativas dos filhos para o futuro, que justificam por se tratar de uma decisão deles e não sua. Os pais tendem a abordar as suas próprias vidas e dificuldades, com expressão de sentimentos de pesar sobre decisões tomadas quando jovens, agora consideradas precoces. Expressam o desejo de que os filhos “não sigam os seus exemplos”, referindo que o tópico foi já objeto de diálogo, nomeadamente, quanto à importância dos filhos se manterem na escola e de não tomarem decisões com repercussões financeiras (p. ex., saírem de casa dos pais ou terem filhos). No discurso dos pais verifica-se forte sentimento fatalista de terem sido “vítimas de circunstâncias”. Também relevante é o facto de, não obstante a principal preocupação no sentido dos filhos não repetirem os seus erros, os pais não expressarem ideias sobre o que seus filhos ou eles próprios poderão fazer para evitar que tal suceda (Usinger, 2005).

***A classe social como estrutura social internalizada***

Importa referir o interesse crescente pelo conceito de classe social, numa abordagem mais psicológica e fenomenológica (que se diferencia da análise centrada nos recursos disponíveis, financeiros, ou de outro tipo), que enfatiza como os indivíduos compreendem subjetivamente a sua classe social. O modelo da visão do mundo a partir da classe social (SCWM - *Social class worldview model*) desenvolvido por Liu, Soleck, Hopps, Dunston e Pickett (2004) é útil para compreender como os indivíduos interiorizam e fazem sentido da sua identidade de classe social e da dos outros. Blustein e colaboradores (2011) consideram o modelo promissor para o estudo aplicado da classe social enquanto dimensão do *self*, através da qual determinadas mensagens e barreiras sociais são internalizadas, com forte relevância para a compreensão das atitudes e comportamentos dos indivíduos em relação ao trabalho.

Nesta linha, Liu e Ali (2008) realizam um levantamento de estudos sobre a relevância da classe social das famílias na carreira dos filhos e verificam a sua relação com uma série de variáveis de carreira dos jovens, no âmbito da teoria sociocognitiva da carreira, nomeadamente com as expetativas e os níveis de autoeficácia para a decisão de carreira. Os autores consideram que através da pertença a uma determinada classe social as crianças espelham a perceção que os seus pais possuem do mundo: nomeadamente, constata-se que as crianças de famílias economicamente desfavorecidas tendem a interpretar situações socialmente ambíguas como potencialmente ameaçadoras, a tornarem-se hipervigilantes a possíveis ameaças e a considerarem as pessoas pouco dignas de confiança, um tipo de perceção do mundo social com vastas consequências para o domínio da exploração e decisão de carreira.

O estudo de Lareau (2003) analisa as diferenças no comportamento dos pais face ao desenvolvimento das crianças consoante a classe social a que pertencem. Em famílias da classe média os pais tendem a adotar uma atitude ativa no desenvolvimento dos interesses e competências das crianças, que decorre de um envolvimento consciente do seu papel de guias. Proporcionam atividades que promovem interesses e competências das crianças e adolescentes na maior diversidade de áreas possível, assim como o conhecimento de uma ampla variedade de perspetivas de carreira através, por exemplo, de encontros com indivíduos em profissões de topo. Pelo contrário, em famílias da classe trabalhadora, os pais tendem a ver o desenvolvimento das crianças como um processo que se desenrola espontaneamente, sem necessidade de interferência.

Estes pais tendem a adotar um papel mais passivo relativamente aos interesses e competências dos seus filhos, confiando numa aprendizagem “natural”.

### 3.1.2 Grupo étnico-racial

A localização da família de origem no espaço social mais amplo traduz-se também na origem étnico-racial dos indivíduos, uma variável amplamente estudada na relação com o papel de trabalhador (Schulenberg et al., 1984; Soresi et al., 2014; Whiston & Keller, 2004), com extensa evidência empírica do impacto negativo em resultados de carreira de indivíduos provenientes de grupos minoritários, estes definidos pelo acesso mais tardio ao trabalho socialmente regulamentado, em termos de acesso e de equidade na remuneração. Uma variedade de estudos começa por analisar nos EUA a representação de afro-americanos nas diversas profissões, estendendo-se posteriormente a outros grupos minoritários (Brown, Yamini-Diouf & Esparza, 2005; Fouad & Kantamneni, 2008), constituindo-se na atualidade um tópico de renovado interesse, em face da recessão económica ocidental e da fixação de novos imigrantes nos países ocidentais (Soresi et al., 2014). Também em Portugal, a fixação de grupos oriundos de outras culturas e etnias justifica atenção à questão (Aires, 2004; Casa-Nova, 2006).

O estudo deste tipo de variáveis enfrenta complexos desafios metodológicos, a forte estratificação social que a raça/etnia integra, implica a sua desigual representação no mundo do trabalho e em níveis educacionais mais elevados, limitando certos estudos (Fouad & Kantamneni, 2008). Na revisão de literatura efetuada em 1975 por Gump e Rivers (citados por Frost e Diamond, 1979) os autores concluem que a estreita interação entre variáveis como raça, classe social, género e localização geográfica complexifica o estudo do impacto da raça/etnia no domínio da carreira. Whiston e Keller (2004) acrescentam a questão da falta de acordo e a dificuldade, no âmbito da psicologia, na definição do conceito de raça, que se procura ultrapassar com recurso a conceitos como etnia ou cultura, que não deixam, contudo, de apresentar desafios de operacionalização. As autoras notam que nas décadas de 1980 e 1990 o número de estudos sobre o tema é muito escasso, sobretudo nos de natureza quantitativa, com predominância de amostras caucasianas. Para Fisher e Padmawidjaja (1999), acresce ainda, a sobre representação de indivíduos de ESE médio nas amostras. No conjunto, esses enviesamentos amostrais comprometem a aplicabilidade das conclusões encontradas às minorias étnico-raciais.

***Dificuldades na aquisição de estatuto em grupos étnico-raciais minoritários***

De um modo geral, a pesquisa empírica conduzida na década de 1960 indica que os afro-americanos não alcançam o mesmo estatuto profissional que os euro-americanos. Tal verifica-se mesmo quando o ESE de proveniência, o nível educacional alcançado e o início de carreira são variáveis controladas (Schulenberg et al., 1984). A explicação mais plausível para este fenómeno radica em práticas discriminatórias ao nível do ensino e do mundo do trabalho, que invalidam a aplicação do modelo de aquisição de estatuto aos afro-americanos, tal como no caso das mulheres (consideradas também, para este efeito, uma minoria). Um estudo realizado em 1977 por Debord, Griffir e Clark (citado por Schulenberg et al., 1984) revela que, ao nível de estudantes do ensino secundário, o ESE parental se apresenta como um determinante mais forte para as expetativas profissionais de jovens euro-americanos do que de jovens negros.

O sexo feminino de etnia afro-americana parece particularmente afetado em termos de aspirações profissionais e consideração da tradicionalidade associada às profissões. Com recurso a um questionário, Frost e Diamond (1979) verificam que em crianças que frequentam o ensino básico, as raparigas afro-americanas apontam significativamente mais profissões de baixo estatuto e tradicionalmente consideradas femininas, comparativamente a raparigas de origem hispânica e anglo-saxónica. Os rapazes dos diversos grupos étnico-raciais não apresentam diferenças significativas entre si. Em geral, as crianças negras são as que apresentam mais respostas tradicionais para o seu sexo. As crianças de origem anglo-saxónica são as que apresentam menos respostas estereotipadas. Tendo em conta o sexo e raça/etnia, as raparigas afro-americanas são o subgrupo com mais respostas estereotipadas.

Byars-Winston, Fouad e Wen (2015) utilizam os dados dos censos norte-americanos de 1970 a 2010 para um estudo inédito sobre a relação entre a composição da população e a composição do mercado de emprego e analisam a representatividade dos grupos étnico-raciais dos sexos em determinadas profissões. Não obstante a crescente diversidade demográfica da população em geral e de legislação e políticas protetoras dos direitos civis, os resultados mostram extensas disparidades étnico-raciais e dos sexos no mercado de emprego. Raça/etnia e sexo constituem fortes preditores de posição no mercado de emprego: os que não são euro-americanos e homens são previsivelmente relegados para os empregos com as mais baixas posições ou menos desejáveis. Os autores consideram que os resultados expressam que esperar que a mudança natural no movimento da população seja em si suficiente para aumentar a



representação das raças/etnias e dos sexos em determinadas profissões é ineficiente resultando na manutenção do *status quo*. Os autores sugerem que os investigadores e os especialistas no domínio das carreira devem trabalhar no sentido de preparar intervenções de carreira com o objetivo de contribuir para o acesso equitativo dos indivíduos às diversas profissões.

Face às práticas discriminatórias, outros fatores parecem tornar-se cruciais para o processo de aquisição de ESE nos negros. Num estudo longitudinal de quatro anos, com recurso a entrevistas, testes cognitivos e questionários numa amostra de alunos do ensino secundário, Portes e Wilson (1976) verificam que, uma vez controlado o ESE e o desenvolvimento intelectual, os estudantes afro-americanos alcançam um nível de escolaridade mais elevado do que os euro-americanos. No entanto, este efeito desaparece se essas variáveis não são controladas. Os fatores mais relacionados com o nível de escolaridade alcançado nos estudantes euro-americanos são: ESE parental, capacidades intelectuais avaliadas e notas escolares; para os estudantes negros são: autoestima avaliada e aspirações educacionais. Os autores concluem que, face à existência de barreiras externas, fatores de natureza psicológica, como autoestima e ambição, parecem constituir veículos privilegiados para a obtenção de ESE nos afro-americanos (Portes e Wilson, 1976).

### ***ESE e raça/etnia***

Em *designs* experimentais que controlam consideravelmente as variáveis em análise, alguns estudos relatam resultados semelhantes aos verificados na população euro-americana. Dois estudos relatam esta tendência com amostras de americanos de origem mexicana: Leidy e colaboradores (2011) verificam que, uma vez controlado o ESE parental, o comportamento de envolvimento de pais destes adolescentes é idêntico ao de pais euro-americanos, o que motiva os autores a considerarem que diferenças verificadas entre etnias poderão, por vezes, traduzir antes de mais, diferenças de ESE; Aguayo, Herman, Ojeda e Flores (2011) verificam numa amostra de estudantes universitários, num grupo que já resistiu à forte seletividade do sistema educativo, que o ESE parental é preditor das crenças de autoeficácia de desempenho académico e dos resultados académicos, como é comum nos euro-americanos.

***Aspectos peculiares de grupos minoritários***

Alguns estudos parecem demonstrar que os valores que integram a cultura de grupos étnico-raciais influenciam o desenvolvimento da carreira. Num estudo realizado em 1973 por Hernandez (citado por Schulenberg et al., 1984), as aspirações educacionais e profissionais de estudantes americanos de origem mexicana revelam-se mais reduzidas do que as dos euro-americanos, o que os autores associam ao peso que o valor do destino assume na cultura mexicana, limitador de orientação para o futuro. Dillard e Campbell (1981) verificam uma relação mais forte entre as aspirações profissionais de pais para os seus filhos e as aspirações profissionais destes (alunos do ensino secundário) em famílias de afro-americanos e porto-riquenhos, comparativamente às anglo-saxónicas. Os autores consideram que os afro-americanos e porto-riquenhos estão mais restringidos à influência dos pais e que os anglo-saxónicos estão mais abertos à consideração de outros fatores de influência nas suas aspirações profissionais.

Embora os estudos revelem extensas discrepâncias das raças/etnias na aquisição de estatuto, e que certos aspetos das respetivas culturas parecem intervir nesse processo, um estudo de Castaneda, Ingram e Winer (1984) sugere que talvez seja a estrutura da acessibilidade o maior responsável pelas discrepâncias. Os autores consideram os seis tipos de Holland e classificam a área principal de estudos (*major*) de uma amostra de estudantes americanos do ensino superior composta por afro-americanos, caucasianos e de origem mexicana, de acordo com o tipo principal a ela associada. Idêntico procedimento é efectuado para as profissões dos pais desses alunos. Embora existam diferenças entre os três grupos ao nível do estatuto socioeconómico parental, não se verificam diferenças significativas no grau de similaridade (congruência) dos tipos de Holland entre progenitores e filhos. Segundo os autores, estes resultados dão suporte à tese de que populações com características culturais diferentes apresentam semelhanças no que diz respeito aos princípios desenvolvimentistas que estruturam a personalidade vocacional, considerando-se essa similaridade um princípio desenvolvimentista.

***Envolvimento parental em grupos étnico-raciais minoritários***

Fisher e Padmawidjaja (1999) realizam entrevistas semiestruturadas a estudantes universitários afro-americanos e americanos de origem mexicana (n=20) sobre o tema da influência parental no desenvolvimento da carreira. Todos indicam que o apoio dos pais é um fator muito importante no desenvolvimento das suas carreiras. É também

unânime a referência a elevadas expetativas parentais para a carreira e nível educacional a alcançarem, independentemente das habilitações dos pais. As expetativas são elevadas quer nos casos dos que possuem cursos superiores, quer nos que têm menos estudos. Os resultados diferenciam-se de estudos realizados com estudantes que não pertencem a minorias étnicas, em que, geralmente o menor nível educacional dos pais se relaciona com expetativas de sucesso académico e profissional mais reduzidas para os filhos. Os autores colhem elementos que sugerem que através da elevação educacional os pais esperam que os seus filhos: (1) estejam mais aptos a protegerem-se de dificuldades por si encontradas; (2) contribuam para a melhoria e o sucesso do seu grupo étnico-racial; (3) se preparem para um mundo que não espera que eles tenham sucesso (p. ex., "Eu quero que tu mostres ao mundo que alguém do teu grupo étnico-racial é tão bom como qualquer outra pessoa"). Os autores referem que os estudantes revelam terem internalizado as expetativas dos pais e as usam como fator motivacional. Os autores consideram este resultado notável, não só porque é identificado por todos os estudantes, mas também porque graças ao *design* implementado é possível captar motivações ou valores de grupos étnico-raciais minoritários, que ficam frequentemente escondidos em elevadas taxas de abandono académico. Consideram ainda que certos valores das famílias têm sido negligenciados pela investigação conduzida com base em inventários de valores para o desenvolvimento de carreira, que não captam, por exemplo, os valores de "contribuir para o seu grupo étnico" e "dar a volta à situação do seu grupo étnico", sendo importante que os instrumentos sejam mais inclusivos dos valores familiares abraçados por populações de minorias étnicas. Whiston e Keller (2004) referem que alguns dos estudos considerados na sua revisão apontam para um papel mais crítico do apoio parental no desenvolvimento da carreira de jovens adultos latino-americanos e afro-americanos, por comparação com os euro-americanos. No caso dos afro-americanos para além do apoio familiar genérico, é também referido como crítico o apoio financeiro e a ênfase da família na importância da educação para o sucesso futuro e o desenvolvimento de carreira.

Em Portugal, a questão étnico-racial com implicações mais relevantes para a integração profissional e social diz respeito à comunidade cigana, tendo vindo a ser objeto de atenção no domínio sociológico. Considera-se o impacto de especificidades culturais na escolarização das crianças e jovens, que também se verifica noutros países europeus. Num estudo realizado com cinco famílias alargadas de uma comunidade cigana (124 indivíduos com mais de 6 anos) verifica-se que apenas 3% conclui o 2º

ciclo do ensino básico e que 80% não ultrapassa o primeiro ciclo. O papel primordial da oralidade na transmissão de valores estruturantes da cultura cigana pode desempenhar um papel importante na percepção da instrumentalidade da escrita e do processo de aprendizagem desde as suas fases iniciais (Casa-Nova, 2006).

### **3.2 Características estruturais da família**

Até aos anos de 1980, a configuração da família, considerada em termos do número de filhos, da ordem e do espaçamento dos nascimentos e ainda de alterações na estrutura do agregado familiar tradicional, é frequentemente abordada em estudos que relacionam esses fatores com os resultados e o desenvolvimento da carreira dos filhos (Schulenberg et al., 1984). O interesse por esta área de estudo decresce, sobretudo a partir de 2000, o que Scott e Church (2001) consideram relacionar-se com a mudança no foco dos estudos para as variáveis processuais e a tendência para abordar as variáveis usualmente consideradas estruturais como características sociodemográficas das amostras que integram os estudos, não constituindo matéria de estudo *de per si*. Também Johnson, Buboltz e Nichols (1999) notam que os estudos que abordam a relação entre a família e o desenvolvimento da carreira focam-se em variáveis como a vinculação ou o conflito conjugal e não tanto em aspetos estruturais da família; quando analisam os efeitos do divórcio dos pais em domínios da vida de filhos jovens adultos, os estudos abordam sobretudo domínios socioafetivos (p. ex., impacto nas relações românticas dos filhos) estando sub-representado o domínio da carreira. Whiston e Keller (2004) especificam a escassez de estudos sobre famílias de pais divorciados e famílias monoparentais, sugerindo que a investigação volte a abordar estas variáveis para averiguar se as conclusões da investigação sobre estes tópicos, sistematizada por Schulenberg e colaboradores (1984), se aplicam na atualidade.

#### ***Número de irmãos, ordem nos nascimentos e carreira***

O número de irmãos na relação com resultados e processos de carreira é uma variável estudada entre 1960 e finais da década de 1970. Uma diversidade de estudos revela o seu efeito negativo nas expectativas educacionais e no nível educacional e estatuto profissional alcançados, sobretudo no caso dos filhos do sexo masculino (Blake, 1985; Schulenberg et al., 1984).

Para além do número de irmãos, também a ordem nos nascimentos é um tópico “popular”. Steelman e Mercy (1980) referem diversos estudos que encontram relação negativa entre a ordem de nascimento e os resultados de carreira dos indivíduos.

Diversas explicações têm sido consideradas para o efeito negativo encontrado entre resultados de carreira e o aumento do número de irmãos e da ordem nos nascimentos. Schulenberg e colaboradores (1984) referem a questão económica, já que quanto maior o agregado familiar menor a fatia do rendimento familiar que cabe a cada um e mais difícil se torna que os pais possam assegurar custos relacionados com o prosseguimento na escolaridade. Outra linha de explicação considera a redução da qualidade fisiológica do útero materno ao longo das sucessivas gestações, que implicaria condições menos benéficas à medida que se sucedem os nascimentos. Contudo, este fator fisiológico não explica as conclusões de estudos que apontam também resultados de carreiras mais favoráveis aos filhos mais novos (Steelman & Mercy, 1980). São ainda avançadas explicações relacionadas com alterações nas práticas parentais. Por exemplo, o tempo disponível para dar suporte individualizado a cada filho diminui à medida que aumenta o agregado familiar. Um estudo de Nye, Carlson e Garrett realizado em 1970 (citado por Schulenberg et al., 1984, p. 134) refere práticas parentais autoritárias, maior domínio paterno, menos afeto positivo e maior *stress* parental em famílias de maior dimensão, mesmo quando o estatuto socioeconómico é controlado.

A explicação apresentada por Zajonc e Marcus, desde 1975, através do designado “modelo confluyente”, reinterpreta o que alguns autores consideraram uma sistemática variação aleatória, sendo teoricamente sustentado em conceitos da aprendizagem através do capital intelectual apresentado pela família (Zajonc, 2001). O modelo considera que a inteligência da criança é estimulada pelo ambiente intelectual do meio em qual se desenvolve. Assim, quanto maior o número de crianças relativamente ao número de adultos, menos benéfico será o meio intelectual existente. Por outro lado o menor ou maior espaçamento entre os nascimentos apresenta implicações para o nível intelectual do ambiente que a criança encontra ao nascer. O efeito negativo da ordem de nascimentos verificado em vários estudos é interpretado como reflexo de curto espaçamento entre os nascimentos dos agregados familiares considerados nas amostras desses estudos. Os últimos filhos, quando suficientemente espaçados dos anteriores, usufruem não só do ambiente intelectual proporcionado pelos seus pais, como também do proporcionado pelos seus irmãos mais velhos. A estimulação verbal acrescida no

caso dos filhos mais novos pode favorecer o desenvolvimento de competências verbais e o desempenho em tarefas de fluência verbal, vocabulário e compreensão. O modelo considera a possibilidade dos irmãos mais velhos exercerem sobre os mais novos a função de tutores, experimentando a componente ativa do processo de aprendizagem, o que poderá promover competências de responsabilização e organização, não solicitadas aos mais novos. A ausência desta função de tutoria no caso dos filhos únicos daria conta do desempenho intelectual mais fraco destes, encontrado em alguns estudos. O modelo dá também conta de resultados de desempenho intelectual mais baixo em crianças provenientes de famílias monoparentais, bem como em crianças provenientes de famílias afro-americanas. No primeiro caso, a ausência de um dos progenitores diminuiria o nível intelectual familiar. No segundo, e por comparação com os indivíduos euro-americanos, verifica-se que os afro-americanos se inserem em agregados familiares com maior número de irmãos, com menor espaçamento entre os nascimentos e ausência mais frequente do pai.

O modelo confluyente é testado por Steelman e Mercy (1980) numa amostra de crianças euro-americanas, com idades compreendidas entre os seis e os 11 anos, provenientes de famílias intactas. Para além do número de irmãos e da sua ordem nos nascimentos, o estudo controla o ESE parental. Verifica-se que o aumento do número de irmãos afeta negativamente o desempenho intelectual das crianças (avaliado através de dois subtestes da *WISC* - vocabulário e cubos), independentemente de outras variáveis (ordem nos nascimentos e ESE). No entanto, este efeito é menos pronunciado no grupo com mais elevado ESE. Por esta razão os autores levantam a possibilidade do efeito do número de irmãos estar também relacionado com uma "diluição" dos recursos financeiros disponíveis, e não só do nível intelectual familiar.

Schulenberg e colaboradores (1984) sugerem que a metodologia dos estudos que abordam a questão da ordem nos nascimentos deverá ser abordada em estudos futuros, para melhor esclarecimento. Zajonc (2001) considera que em alguns estudos a relação encontrada entre ordem de nascimento e inteligência pode traduzir um erro metodológico, devido à aplicação incorreta do conceito de análise transversal de dados, os efeitos da ordem de nascimento podem ser confundidos com os efeitos da idade. No modelo confluyente o autor prevê ainda que a ordem de nascimento tem uma influência nula ou negativa antes dos 11 anos de idade e positiva após esta idade.

White e colaboradores (1997) abordam a ordem nos nascimentos de um ponto de vista subjetivo e no contexto da teoria adleriana, através da "ordem psicológica de

nascimento”. Esta refere-se à forma como os indivíduos interpretam a sua situação e posição no quadro familiar. Verificam que a posição psicológica na ordem dos nascimentos não é preditora da preferência por áreas específicas de interesses inventariados numa amostra de estudantes universitários (n=491; média etária de 18 anos). Encontram tendências de resposta que relacionam com o padrão de comportamentos e atitudes que emerge da experiência psicológica da criança na família e no âmbito da sua experiência psicológica na fratria. Por exemplo, verificam resultados mais altos dos “filhos psicologicamente mais velhos” em áreas de interesses sociais e de contactos de negócios, que relacionam com a eventual experiência destes, no contexto familiar, de luta pela perfeição e por agradar aos outros, disputando a atenção conferida aos mais novos, o que estimularia competência sociais. Os autores concluem que a ordem psicológica de nascimento é mais importante do que cronológica, porém não pode ser analisada isoladamente, mas antes integrada num conjunto mais vasto de informação, nomeadamente a referente a informação narrativa sobre temas de vida (White et al., 1997).

Herrera e colaboradores (2003) relatam quatro estudos relativos a crenças no âmbito da ordem nos nascimentos. O estudo 1 solicita a estudantes universitários (n=196) que avaliem diversos atributos descritivos (p. ex., agradável, tímido, introvertido) abstratamente para filhos únicos, filhos mais novos, filhos do meio e filhos mais velhos. O estudo 2 (n=231 estudantes e 10 professores do ensino secundário) e o estudo 3 (n=203 estudantes universitários) abordam as profissões percecionadas como mais prováveis para filhos mais novos e para mais velhos. O estudo 4 compara a ordem de nascimento com o prestígio das profissões exercidas pelos adultos. O estudo 1 revela a percepção de atributos psicológicos distinta em função da ordem nos nascimentos, embora sem tendência favorável a nenhuma das categorias da fratria. Os estudos 2 e 3 revelam crenças sobre a ordem do nascimento, com atribuição de profissões de prestígio mais elevado aos filhos mais velhos. O tipo de profissões percecionadas para pessoas hipotéticas com diferentes ordens de nascimento mostra-se coerente com as características de personalidade que são atribuídas no primeiro estudo. O estudo 4 mostra associação negativa entre a ordem de nascimento e o prestígio da profissão, ou seja, os filhos mais velhos tendem a ocupar profissões de maior prestígio, resultado congruente com os obtidos nos estudos 2 e 3. Os autores consideram que, no seu conjunto, os estudos sugerem que as pessoas possuem crenças, que podem ser qualificadas como estereótipos, sobre a relação entre a ordem nos nascimentos e a

personalidade das pessoas, bem como o tipo de profissão que consideram adequado para certas ordens nos nascimentos. Estes resultados sugerem que, em certos domínios, as crenças e estereótipos das pessoas podem ter importância psicológica, e provavelmente consequências comportamentais e sociais com repercussões em domínios da carreira.

### ***Rutura familiar, desempenho escolar e envolvimento parental***

A comparação de resultados de carreira de indivíduos provenientes de famílias intactas com outros provenientes de famílias que sofrem ruturas revela tendência geral favorável aos primeiros. Astone e McLanahan (1991) referem estudos que apontam que indivíduos provenientes de famílias monoparentais apresentam menor probabilidade de completarem o ensino secundário ou frequentarem o ensino superior do que os provenientes de famílias intactas. Rosenthal e Hansen (1980) verificam que entre alunos que frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, os provenientes de famílias intactas apresentam classificações escolares e aspirações profissionais mais elevadas do que os provenientes de famílias monoparentais. Astone e McLanahan (1991) verificam que jovens provenientes de famílias monoparentais e reconstruídas relatam menor envolvimento parental em tarefas relacionadas com a escola, do que jovens provenientes de famílias intactas. Contudo, a questão poderá residir nos níveis de conflitualidade dos ambientes familiares. Musik e Meier (2010) comparam crianças que vivem com os dois pais em clima de conflituosidade, com crianças em famílias monoparentais ou reconstruídas (num total de 1963 famílias) e concluem que os primeiros apresentam desempenho escolar mais fraco e maior probabilidade de abandonar a escola, comparativamente aos restantes. A assiduidade na universidade é também uma variável estudada, relativamente à qual não se verificam diferenças entre configurações familiares.

Colpin, Vandemeulebroecke e Ghesquire (2004) realizam entrevistas “em profundidade” a pais belgas divorciados com quem os filhos vivem a maior parte do tempo (n=40), para explorar se sentem dificuldades em apoiar e envolverem-se na carreira escolar destes. As narrativas não sugerem dificuldades atribuíveis a recursos diferentes das famílias tradicionais, mas sim, e com forte expressão, ao facto de se sentirem alvo de preconceito quer de professores, quer de outros pais, resultado que os autores consideram concordante com os de outros estudos. Os pais do sexo masculino sentem-se frequentemente estigmatizados como “incompetentes” e culpados pela rutura familiar. Os autores consideram que estas perceções dos pais prejudicam o seu



envolvimento na carreira escolar dos filhos, sendo necessário promover a mudança de atitude na comunidade escolar face à diversidade de situações familiares, através de ações de formação e programas de preparação.

### ***Rutura familiar e desenvolvimento de carreira***

A ocorrência de rutura familiar tem sido estudada na relação com eventuais repercussões negativas na carreira dos filhos. Johnson, Buboltz e Nichols (1999) consideram que o divórcio dos pais afeta as tarefas de desenvolvimento interpessoal dos filhos, mas não necessariamente o processo de desenvolvimento da carreira. Porém, diversos estudos relatam resultados que sugerem efeitos negativos. Por exemplo, Biblarz e Raftery (1993) verificam que o estatuto profissional de indivíduos provenientes de famílias em que ocorreu rutura é mais baixo do que os de famílias intactas. Os autores consideram que o facto da investigação anterior ter revelado que a transmissão de estatuto socioeconómico é mais forte em famílias intactas, deverá ser considerada na interpretação dos resultados, podendo significar que a rutura familiar funciona como um fator empobrecedor dos recursos financeiros disponíveis para a carreira dos filhos, mesmo quando à partida a situação da família não era desfavorável. Também Scott e Church (2001) estudam o impacto da ocorrência de divórcio na decisão de carreira de jovens estudantes universitários (n=213). Verificam que os provenientes de famílias intactas revelam índices mais elevados de perceção dos pais como fonte de apoio e perceção de mais recursos para a tomada de decisão relativa à carreira, comparativamente aos filhos de pais divorciados. Os resultados, embora não inteiramente consistentes, sugerem também que alguns aspetos da separação psicológica dos pais são acelerados pelo processo de divórcio, que se expressam em medidas de maior independência funcional em estudantes filhos de pais divorciados.

Johnson, Buboltz e Nichols (1999) estudam eventuais efeitos do estado civil dos pais (solteiros, casados, divorciados) e do funcionamento familiar na identidade vocacional de estudantes universitários (n=230). A identidade vocacional dos jovens não se relaciona com o estado civil dos pais, mas sim com dimensões da relação familiar, como o conflito, a coesão e, em especial, a expressividade. Os autores consideram que os resultados vão ao encontro dos de estudos anteriores, que têm verificado que jovens que crescem em famílias que praticam a comunicação direta e aberta desenvolvem uma imagem relativamente clara e estável das suas metas e interesses vocacionais.

### 3.3 Características da família enquanto contexto relacional

#### 3.3.1 Interações no contexto familiar

##### *Modelo de Roe: atitudes parentais e escolhas de carreira*

Na década de 1950 Roe inicia uma linha de investigação pioneira sobre a influência parental na carreira. O recurso a metodologias qualitativas permitiram-lhe concluir sobre o impacto do ambiente da família de origem na orientação posterior de cientistas eminentes para áreas sociais ou tecnológicas (Osipow, 1983). Outros estudos que utilizam entrevistas retrospectivas inseridas numa perspetiva psicanalítica (por exemplo: Nachmann, 1960; Galinsky, 1962 - citados por Brunkan, 1965) verificam igualmente os pressupostos teóricos de Roe.

Investigações posteriores de natureza quantitativa, no sentido de testar se o padrão relacional precoce pais-filhos prediz a área da escolha profissional, não encontram confirmação, existindo, contudo, alguma evidência empírica de que em áreas restritas de interesses, a primeira atividade de trabalho escolhida pelo indivíduo reflete uma atitude (favorável no sentido de pessoas *versus* favorável não no sentido de pessoas) relacionada com experiências de infância (Roe & Lunneborg, 1990).

Brunkan (1965) testa a conceptualização de Roe numa amostra de rapazes que frequenta o ensino superior e verifica que a inventariação de escolhas profissionais enquanto “prováveis” e “desejáveis” não apresenta relação com as suas perceções sobre o tipo de atitudes parentais (concentração emocional, aceitação ou evitamento da criança) prevalentes nas suas infâncias. O autor considera a necessidade de reconceptualização da variável “escolha profissional” na teoria de Roe, pois referindo-se a uma “área profissional” (*field*) poderá ser demasiado abrangente, permitindo a introdução de variáveis não controladas nas investigações. Considera mais adequado abordar áreas funcionais mais específicas dentro de uma mesma profissão.

A sugestão acima referida é integrada por Medvene e Shueman (1978), que aplicam o mesmo inventário utilizado no estudo anterior a uma amostra de estudantes de engenharia e verificam que os que tencionam prosseguir especializações que implicam contacto predominante com dados ou materiais percecionam a atitude parental

dominante como consistindo na de evitamento. Os que tencionam prosseguir especializações que implicam contacto predominante com pessoas percebem a atitude parental dominante como consistindo na de aceitação. De acordo os autores, estes resultados indicam que a ausência inicial de suporte empírico à teoria de Roe deve-se sobretudo ao facto das categorias profissionais consideradas serem demasiado globais.

### ***Funcionamento familiar***

Uma outra linha de investigação é a que relaciona a perspectiva sistémica com a teoria da vinculação de Bowlby e o processo de construção da identidade estudado por Erickson. Com recurso a constructos sistémicos e a instrumentos de medida dirigidos às dimensões do funcionamento familiar, alguns investigadores têm encontrado relações entre um grau intermédio de ligação psicológica aos pais e crenças de autoeficácia na carreira bem como o realismo das preferências profissionais (O'Brien, 1996). Jacobsen, Edelstein e Hofmann (1994) registam uma relação positiva entre essa ligação aos pais e o desempenho cognitivo. Está também descrita a relação entre os estádios de formação da identidade, a exploração e o compromisso da carreira (Blustein, Devenis & Kidney, 1989).

Santos (2010) revê os estudos empíricos que relacionam variáveis sistémicas familiares e a indecisão vocacional. O autor refere que o conjunto de investigações é ainda relativamente escasso para permitir conclusões que ultrapassem um carácter provisório. Ocorrem estudos que constataam relação entre variáveis familiares sistémicas e dificuldades no processo de decisão vocacional, noutros, todavia, apenas se verifica um apoio modesto à conceção sistémica da indecisão vocacional, e mesmo uma ausência de resultados estatisticamente significativos entre os dois grupos de variáveis. Uma das razões para esta ambiguidade poderá advir do facto de uma parte significativa desta linha de investigação concetualizar a indecisão vocacional enquanto constructo unidimensional. É necessário investigar a relação entre diferentes variáveis familiares sistémicas e distintas dimensões da indecisão vocacional (Santos, 2010).

Kerka (2000) verifica que o funcionamento familiar tem maior influência no desenvolvimento da carreira do que a estrutura familiar ou os estatutos educacional e profissional dos pais. A influência parental no desenvolvimento da carreira deriva de um processo relacional contínuo com a criança. A autora considera que os profissionais de aconselhamento e educadores devem (1) mudar o foco do indivíduo para o sistema

familiar; (2) desenvolver uma perspectiva mais rica do envolvimento parental na vida escolar; (3) ajudar as famílias a serem mais proativas; e (3) considerar formas de promover tipos de funcionamento familiar conferidores de suporte à vida escolar dos filhos.

Os problemas de tomada de decisão na carreira têm sido considerados à luz da teoria sistêmica familiar e das tarefas consideradas características do período da adolescência (p. ex., Lopez & Andrews, 1987; Morrow, 1995). Kinnier, Brigman e Noble (1990) avaliam o grau de incerteza na escolha vocacional e o grau de individuação (separação), relativamente à família de origem, de alunos do ensino superior. Encontram uma relação positiva, embora fraca, entre a percepção de escasso nível de individuação (isto é, existência de fusão ou excesso de coesão familiar) e dificuldades na tomada de decisão.

A partir de um estudo longitudinal em famílias norte-americanas (n=203 famílias, os filhos com cerca de 10 anos de idade no início do estudo), Lawson, Crouter e McHale (2015) verificam que as diferentes experiências de socialização para as crianças em função do sexo podem estar associadas à segregação no mercado de trabalho. Os comportamentos dos pais influenciam os valores, expectativas e interpretações de experiências dos filhos, expondo as crianças a experiências que, inevitavelmente, têm implicações para as suas aspirações profissionais. A influência parental integra a diferenciação em função dos sexos. *Pais* e mães envolvem-se e encorajam diferentes tipos de atividades: os *pais* tendem a incentivar mais o risco, a exploração, o lazer e a iniciativa própria; as mães tendem a envolver-se em jogos de “faz-de-conta”<sup>47</sup>, brincadeiras mediadas por objetos<sup>48</sup> e na prestação de cuidados às crianças. Verifica-se que, para os rapazes, mas não para as raparigas, a atitude tradicional da mãe face ao papel atribuído às mulheres é preditiva de escolha de profissões tradicionalmente atribuídas aos homens. Por outro lado, os rapazes e raparigas que passam mais tempo com os seus *pais* tendem a preferir escolhas profissões tradicionalmente masculinas.

Zhao, Lim e Teo (2012) analisam o efeito moderador de três variáveis (falta de apoio, falta de participação e interferência) na relação entre crenças de autoeficácia de carreira em estudantes universitários e a percepção, por parte dos seus pais, de

---

<sup>47</sup> No original, role-playing.

<sup>48</sup> No original, object-mediated play.

insegurança no emprego (n=196 díadas. As duas primeiras variáveis revelam um efeito moderador significativo, que se diferencia em raparigas e rapazes. Nestes, é a falta de participação dos pais que apresenta um efeito moderador negativo: os pais que percebem maior insegurança no emprego, tendem a ser percebidos pelos rapazes como assumindo menor participação na carreira, os pais, por sua vez, tendem a avaliar de forma mais baixa a sua autoeficácia na carreira. Nas raparigas, esse efeito moderador é desempenhado pela percepção de falta de apoio dos pais nas suas carreiras. Os autores concluem que “o braço da insegurança no emprego é longo”, estendendo-se às interações no domínio familiar: os homens que experimentam a situação de insegurança no emprego poderão, enquanto pais, alterar as suas atividades de participação e de apoio específicas em assuntos de carreira dos filhos, com impacto diferencial nas crenças de autoeficácia dos filhos, em função do sexo destes; sugerem que esses pais devem ser ajudados, tendo em conta o impacto diferencial da situação em rapazes e raparigas.

### ***Vinculação aos pais***

A qualidade da ligação aos pais tem sido também abordada na sua relação com o desenvolvimento de competências cognitivas, que, por sua vez, são relevantes para o desenvolvimento da carreira. A abordagem de Bowlby (1989, citado por Jacobsen, Edelstein e Hofmann, 1994, p. 112) considera que a qualidade da ligação entre a criança e os adultos mais próximos exerce uma forte influência na sua competência e vontade para explorar o meio ambiente e na confiança que mais tarde depositará nas suas capacidades. Jacobsen, Edelstein e Hofmann (1994) realizam um estudo longitudinal e compararam o desempenho intelectual de crianças que possuem uma representação segura da sua ligação à mãe com o daquelas que têm uma representação insegura dessa ligação, aos sete anos de idade. As primeiras apresentam vantagem no seu desempenho cognitivo (raciocínio concreto e formal) em provas de Piaget, aplicadas no decurso da infância, e mais tarde na adolescência. Os autores consideram que, embora os resultados confirmem suporte à ideia de que a qualidade da ligação psicológica aos pais e o desempenho cognitivo se encontram fortemente relacionados, é necessário explorar melhor a natureza dessa relação.

O'Brien (1996) constata a contribuição de aspetos relacionados com a formação da identidade, nomeadamente, o grau de separação psicológica e de vinculação que algumas do ensino secundário expressaram relativamente aos pais, para a medida de certos constructos do desenvolvimento da carreira, como crenças de autoeficácia na

carreira, orientação para a carreira e realismo entre as preferências profissionais e as capacidades intelectuais. As três variáveis dependentes atrás referidas encontram-se positivamente relacionadas com a apresentação de níveis moderados de ligação com os seus pais mas, simultaneamente, com níveis significativos de separação psicológica relativamente aos pais. O autor conclui ainda sobre a existência de dados concordantes com estudos anteriores, que relacionam determinados níveis de ligação psicológica aos pais com maior envolvimento na exploração e escolha da carreira. Ao rever os estudos que relacionam o processo de formação da identidade e os aspetos do desenvolvimento da carreira O'Brien (1996) considera que, no seu conjunto, parecem dar suporte ao argumento de que os indivíduos que se encontram vinculados aos seus pais, mas simultaneamente movendo-se com vista à individuação, se envolvem com mais facilidade em atividades de tomada de decisão autónoma e desenvolvem níveis de confiança mais adequados nas decisões relacionadas com a carreira.

Vignoli, Belz, Chapeland, Fillipis e Garcia (2005) examinam o papel da vinculação, do estilo parental e da ansiedade no processo de exploração de carreira e na satisfação com a carreira, em jovens finalistas do ensino secundário ( $n= 283$ , entre os 16 e os 20 anos). Verificam que durante o período de transição escolar, quanto mais segura é a vinculação parental, mais os adolescentes se envolvem em atividades de exploração vocacional. O estilo parental também se mostrou uma variável influente: em famílias mais negligentes, os adolescentes solicitam menos informações aos pais e recorrem menos a profissionais e serviços de aconselhamento. Os autores consideram este resultado consistente com a ideia de que esses adolescentes percebem os pais e as outras pessoas em geral como não tendo interesse pela sua vida, confirmando também os seus resultados de adaptabilidade mais baixos noutras áreas. A relação entre a ansiedade e a exploração de carreira varia conforme o tipo de ansiedade: ansiedade generalizada inibe a exploração, no entanto ansiedade focada nas questões de carreira promove a capacidade de adaptação ao *stress* causado pela transição da escola. No entanto, o papel da ansiedade de carreira difere em rapazes e raparigas. O medo de falhar relaciona-se positivamente com a prontidão a fazer escolhas de carreira nas raparigas, mas não nos rapazes. Por sua vez, o medo de desapontar os pais verifica-se sobretudo nos rapazes, revelando que estes são mais socializados para escolher profissões de prestígio e menos tradicionais que as raparigas. Constata-se ainda que os rapazes estão sujeitos a maior pressão social para se conformarem a estereótipos profissionais sexistas, interiorizando essa pressão.

Choi, Hutchison, Lemberger e Pope (2012) aplicam o inventário de maturidade de carreira a estudantes do 8º ano (n=3449), num estudo longitudinal de quatro anos para estudo da relação entre maturidade de carreira e vinculação parental. Verifica-se relação positiva entre as duas variáveis: a maturidade desenvolve-se tanto mais quanto mais forte é a vinculação parental. No primeiro momento do estudo, as raparigas apresentam resultados mais altos, quer na maturidade de carreira quer no nível de vinculação parental. Porém, a taxa de crescimento ao longo dos quatro anos é semelhante para rapazes e raparigas.

Nawaz e Gilani (2011) referem a relação positiva entre o nível de vinculação parental e a autoeficácia na tomada de decisões na carreira, com base num estudo com adolescentes e jovens adultos (n=550) de escolas e universidades de Islamabad e Rawalpindi, no Paquistão.

Santos e Loureiro (1998) estudam a relação entre o comportamento exploratório de carreira e o tipo de relações entre pais e filhos numa amostra de alunos portugueses do ensino secundário (n=89). Constatam que a mãe desempenha um papel crucial. As filhas revelam mais crenças na utilidade da informação quando a mãe é vista como tolerante, apreciativa e aceitadora. Por sua vez os rapazes avaliam a sua relação com o pai como mais positiva.

Dietrich e Salmela-Aro (2013) investigam a regulação conjunta dos objetivos de carreira entre pais e filhos no período de transição após a conclusão do ensino secundário. Para tal realizam um estudo longitudinal com uma amostra de adolescentes finlandesas (n=807), inquirindo os jovens, antes e depois da conclusão do 12º ano, sobre os objetivos de carreira e sobre a perceção que têm do envolvimento dos pais no desenvolvimento da sua carreira. Os resultados mostram que a perceção da existência de apoio e proximidade afetiva parental se relaciona com o nível de *stress* associado aos objetivos de carreira. O envolvimento parental facilita a persecução dos objetivos e, consequentemente, torna o processo menos stressante. A relação torna-se mais evidente quanto menor é o envolvimento parental.

### ***Estilos parentais***

Sovet e Metz (2014) comparam a relação entre estilos parentais e a tomada de decisão de carreira em jovens de culturas diferentes, tomando como referência alunos do ensino secundário franceses (n=575) e sul coreanos (n=613). Verificam que a

percepção do estilo parental está significativamente relacionada com as crenças de autoeficácia e dificuldades na tomada de decisão de carreira. Diferenças entre culturas são claramente perceptíveis, demonstrando a importância de compreender os estilos parentais através do prisma dos valores culturais e dos sistemas educativos. O estilo parental autoritativo (exercício de controlo parental caloroso) parece ser mais eficaz entre os adolescentes franceses, enquanto o estilo autoritário (exercício de controlo parental pouco caloroso) parece mais eficaz entre os adolescentes coreanos. Os resultados são distintos para os sexos: embora os rapazes e raparigas coreanos beneficiem do maior rigor e supervisão parental, a relação positiva entre esse estilo parental e a autoeficácia é mais forte nas raparigas. Entre os adolescentes franceses as diferenças são mais acentuadas: os rapazes apresentam melhores resultados na tomada de decisão de carreira quando os pais proporcionam maior autonomia e as raparigas quando os pais proporcionam calor<sup>49</sup> e aceitação.

Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota (2006) exploram a estrutura cognitiva das percepções das profissões com recurso à tipologia RIASEC, numa amostra de estudantes de alunos do ensino básico e secundário durante o período de um ano para compreender em que medida essas percepções diferem da estrutura normativa RIASEC. Os resultados indicam que existe menor estabilidade nas percepções profissionais de alunos do ensino básico mas que, nos dois grupos de alunos, o aumento de idade evidencia mudanças no sentido de maior adesão à estrutura circular do modelo (percepção mais adequada da posição dos tipos no modelo). Verifica-se ainda que o desvio ao modelo circular encontra-se relacionado com o nível da exploração de carreira subsequente e que os níveis iniciais da exploração da carreira e o estilo parental autoritativo (exercício de controlo parental são preditores do conhecimento da estrutura circular da tipologia RIASEC, especialmente nos estudantes do ensino básico. Os resultados sugerem a importância do estudo das diferenças na estrutura cognitivo-vocacional face aos modelos e intervenções de desenvolvimento de carreira – os modelos dos adolescentes mais velhos e dos adultos podem nem sempre ser adequados para os mais jovens. Igualmente, pode revelar-se útil fornecer conhecimento explícito sobre o modelo RIASEC, de modo a apoiar jovens a compreender como a informação profissional se encontra tipicamente organizada. Se as crianças aprenderem a estrutura, poderão

---

<sup>49</sup> No original, warmth.



assimilar melhor a informação pesquisada e sentirem-se mais fortalecidas na sua exploração.

### ***Funcionamento da família e ajustamento comportamental***

Uma vez que a experiência, a expressão e a gestão das emoções são determinantes no comportamento de carreira, o papel do ajustamento psicológico tem vindo a ser cada vez mais considerado na relação com os processos de construção da carreira (Kidd, 2002). Slicker (1997) verifica que o ajustamento comportamental de adolescentes norte americanos alunos do ensino secundário (n=2250) apresenta relação com a percepção do funcionamento das respetivas famílias. Os que avaliam esse funcionamento como equilibrado ou moderadamente equilibrado apresentam um comportamento mais convencional, com menos incidentes problemáticos. Esta relação é mais forte nas raparigas do que nos rapazes, resultado que a autora considera consistente com estudos anteriores que referem que a influência de variáveis da família são mais importante para as adolescentes do sexo feminino.

Azam e Hanif (2011) verificam o impacto negativo do conflito conjugal percebido na vinculação às figuras parentais e no desenvolvimento de competências sociais durante a adolescência em jovens paquistaneses (n=325; entre os 13 e os 19 anos). Os autores verificam ainda que, entre os jovens que percecionam o conflito na família, estar inserido numa família não divorciada pode ter efeitos ainda mais negativos a longo prazo, pois crescendo em contexto de discórdia conjugal aprendem comportamentos interpessoais problemáticos.

Li e Kerpelman (2007) centram o seu estudo nas raparigas. Utilizam uma amostra de estudantes universitárias norte-americanas (n=304, dos 18 aos 24 anos) com o objetivo de analisar a influência das relações mãe-filha e pai-filha na certeza de carreira. As estudantes são questionadas sobre os seus sentimentos na eventualidade de os pais discordarem dos seus planos de carreira e até que ponto estão dispostas a mudar os seus planos em função da vontade parental. Mães e pais, têm um papel significativo nas aspirações de carreira das suas filhas, mas esses papéis são diferentes. A maior comunicação sobre a carreira entre mãe-filha parece reduzir o *stress* assim como a disponibilidade para abandonar os planos próprios caso o *pai* discorde. Por sua vez, a díade pai-filha apresenta maior valor preditivo de situações negativas quando ocorre desacordo.

### 3.3.2 Apoio e encorajamento parental

Os estudos sobre o encorajamento parental na carreira surgem na década de 1960 e apresentam o encorajamento parental como uma das variáveis que pode mediar o efeito positivo da origem socioeconómica no nível de aspirações educacionais e profissionais do indivíduo. Os estudos realizados neste domínio revelam que o encorajamento parental está positivamente relacionado com os projetos educacionais e profissionais de alunos do ensino secundário, independentemente do sexo, da profissão dos pais e da dimensão da família de origem (Jacobsen, 1971).

Jacobsen (1971) considera algumas limitações na investigação anterior, nomeadamente a de assentar em amostras de alunos do ensino secundário e na perceção dos alunos sobre o encorajamento recebido dos pais sem operacionalização adequada do conceito.

#### *Uma tipologia para práticas de encorajamento parental*

Jacobsen (1971) realiza entrevistas a rapazes do 9º ano de escolaridade e às suas famílias (pai e mãe) e desenvolve uma tipologia de práticas de encorajamento aos filhos (figura 3.1). A tipologia (letras de A a G) apresenta um aumento crescente na intensidade do encorajamento parental:

Verifica-se a tendência para as respostas dos pais e dos filhos se concentrarem em dois tipos polarizados de práticas de encorajamento parental: um correspondente à utilização de verbalizações abstractas, sobre empregos possíveis ou exemplos fornecidos por pessoas (A + B), o outro correspondente ao recurso a tarefas concretas, como visitar locais de trabalho ou frequentar uma formação, e ainda à verbalização mais abstracta (G). Verifica-se a tendência para práticas de encorajamento localizadas nos extremos dos níveis de intensidade.

As respostas dos pais e dos filhos são semelhantes, em termos da frequência percebida destes dois tipos polarizados de práticas de encorajamento parental. Com base nesta convergência, Jacobsen considera que o encorajamento parental percebido pelos jovens, avaliado em estudos anteriores, poderá refletir adequadamente a situação familiar real em termos do encorajamento recebido.

Figura 3.1 –Intensidade do encorajamento parental Intensidade de

Abstrato	(A)	1- diálogo sobre o futuro escolar e profissional 2- diálogo sobre modelos diversos 3- diálogo sobre modelos parentais	Baixo
	(B)	combinações de 1,2,3	
Concreto	(C)	4- observação de modelos	Intermédio
	(D)	5- frequência de um programa de treino-formação	
	(E)	6- experiência de trabalho (p.ex., part-time)	
		-----	Alto
	(F)	combinações de 4,5,6.	
	(G)	combinações de 1,2,3 com 4,5,6.	

### ***Os pais como agentes de apoio mais procurados***

A investigação desenvolvida por Bardick, Bernes, Magnusson e Witko (2004) analisa as respostas de estudantes do 3º ciclo do ensino básico (n=3562) a um inventário sobre necessidades de carreira, sobre a quem os jovens pediriam ajuda e que tipo de ajuda gostariam de ter durante o processo de planeamento de carreira. Os autores verificam a prevalência dos pais como principais figuras de referência (quase 60% relataram maior probabilidade de recurso aos seus pais), em vantagem relativamente aos conselheiros escolares. De referir, ainda, que os jovens consideram o planeamento de carreira importante, ou mesmo muito importante (cerca de 76%), sendo que mesmo os que não assinalam a mesma preocupação, indicam que esse domínio poderá vir a ser o mais importante no futuro.

### ***Perceção de escassez de apoio***

Faria, Taveira e Pinto (2007) analisam a participação dos pais em tarefas de desenvolvimento vocacional dos filhos, com recurso a entrevistas semiestruturadas a estudantes portugueses do 9º ano de escolaridade (n=106) de acordo com o guião de Pinto e Soares (2000). Verificam baixos níveis de comunicação e a inexistência de atividades nos domínios, pessoal, escolar, profissional, e vocacional. Ainda assim, segundo os relatos dos adolescentes, os pais mantêm expectativas altas para os seus

filhos, sobretudo ao nível escolar (realização de curso superior) e ao nível profissional (obtenção de independência e estabilidade económica). As autoras consideram que “*os resultados alcançados nesta investigação, apesar de indicativos de baixos níveis de comunicação e intervenção, e elevadas expectativas, vieram reforçar o papel crucial que os pais têm no desenvolvimento da carreira dos seus filhos, apontando no sentido da necessidade de se explorarem meios significativos para incluir os pais nos processos de desenvolvimento de carreira dos seus filhos*” (p. 8).

### ***Apoio parental, planeamento e decisão de carreira***

Soresi, Nota, Ferrari e Ginevra (2014) sublinham a importância do apoio parental, e referem que estudos norte-americanos indicam que a perceção do apoio dos pais é crítica no envolvimento dos adolescentes no planeamento da carreira escolar. Os resultados encontrados na generalidade dos estudos analisados são consistentes com a teoria sociocognitiva da carreira e com a premissa do apoio da família para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e comportamentos de exploração de carreira, com resultados benéficos para a tomada de decisão.

Howard, Ferrari, Nota, Solberg e Soresi (2009) verificam que a perceção de apoio parental por parte de jovens (n=588 alunos do 3º ciclo do ensino básico) de duas regiões culturalmente distintas de Itália surge positivamente relacionado com o desenvolvimento da carreira destes. Contudo, apenas no caso dos jovens do norte de Itália se verifica que essa perceção de apoio parental está relacionada com a capacidade autopercebida para a tomada de decisão. Nesta região, as estruturas de formação solicitam uma tomada de decisão precoce (relacionada com grande diversidade de cursos profissionalizantes no ensino secundário) e a estrutura industrial oferece perspectivas de empregabilidade. Esta conjunção de fatores coloca aos jovens, relativamente cedo, a questão da especificação de projetos de carreira, no âmbito da qual o apoio parental surge como um fator importante e ao qual os jovens recorrem. Já no sul de Itália, a economia apresenta um nível de desenvolvimento diferente, com as oportunidades de trabalho mais relacionadas com a agricultura e a pesca. Face à falta de tecido empresarial empregador, os jovens tendem a considerar prosseguir atividades semelhantes às dos pais em setores tradicionais, com destaque para a tendência cultural das mulheres valorizarem pouco o papel profissional. Sem alternativas a considerar, estes jovens não percecionam a pressão psicológica no sentido da tomada de decisão, considerando que o papel da família no apoio às suas perspectivas profissionais futuras é

escasso. Este estudo ilustra como o contexto externo à família, é também, em si próprio determinante para a forma como os processos de influência parental se ativam em diferentes condições económicas e culturais.

Dietrich e Kracke (2009) investigam a relação entre apoio parental e exploração e decisão de carreira em adolescentes alemães do ensino secundário (n=359, entre os 15 e os 18 anos). Identificam três fatores nas atitudes e comportamentos de apoio dos pais em relação ao planeamento de carreira dos filhos: apoio, interferência e falta de envolvimento<sup>50</sup>. O apoio parental percebido pelos adolescentes relaciona-se positivamente com comportamentos de exploração de informação e de alternativas de carreira. A percepção de interferência relaciona-se com maior a dificuldade no processo de decisão. Os autores verificaram ainda que as raparigas percecionam mais apoio parental e os rapazes mais interferência parental.

Araújo (2007) analisa a percepção de alunos do 10º ano de escolaridade (n=335) relativamente ao suporte parental, considerando as expectativas de sucesso dos pais para os seus filhos, o envolvimento dos pais nas atividades na escola, o encorajamento cultural proporcionado aos filhos e o uso dos *media* em contexto familiar. Estas variáveis são relacionadas com o tipo de projetos vocacionais em consideração para depois da conclusão do ensino secundário, e na definição da profissão futura. São também recolhidas medidas sobre as dimensões da identidade vocacional exploração e compromisso. Verificam-se relações positivas (1) entre as expectativas de sucesso e o uso dos *media* em casa com a exploração; e (2) entre o envolvimento parental na escola e o encorajamento cultural com a exploração e o compromisso. A autora considera que “*as intervenções no âmbito da orientação escolar e profissional deverão contemplar, necessariamente, a família*” (p. 14).

Com recurso a uma vasta amostra de 1930 alunos portugueses do 10º ao 12º anos de escolas portuguesas, Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010) analisam o efeito de diversas variáveis na decisão vocacional. O recurso efetivo ao suporte parental relaciona-se com menor indecisão vocacional e com o aumento da escolaridade dos pais, com mais utilização dos serviços de orientação escolar e profissional existentes nas suas escolas e menor número de reprovações. Constatam que as raparigas recorrem mais ao apoio dos pais do que os rapazes. As habilitações literárias dos pais dos jovens que

---

<sup>50</sup> No original, lack of engagement.

relatam não ter recorrido ao suporte parental não diferem das dos pais dos jovens que relatam ter recorrido a esse apoio, sugerindo que as habilitações dos pais não são em si o fator determinante para o recurso ao apoio parental.

Roach (2010) verifica a relação positiva entre o apoio dos pais e a autoeficácia na decisão de carreira em estudantes universitários (n=60) de uma faculdade de artes nos EUA. Também neste estudo os resultados não se diferenciam em função da escolaridade dos pais.

### ***Apoio parental e exploração de si próprio e da carreira***

A exploração de si próprio pode ser analisada na relação com a consideração de possíveis eus<sup>51</sup>. Zhu, Tse, Cheung e Oyserman (2014) investigam esta relação em estudantes de Hong Kong (n=3078, entre os 12 e os 20 anos), com recurso a um questionário sobre a relação entre o apoio parental e o conteúdo de “possíveis eus desejados” e não desejados pelos filhos, estratégias destes para a respectiva prossecução e probabilidade subjetiva de virem a atingi-los. Verificam que os jovens que relatam mais apoio pragmático por parte dos pais (p. ex, "Se eu preciso de saber algo sobre o mundo, posso contar com a ajuda de um dos meus pais ") são os que apresentam possíveis eus com conteúdos mais focados nos domínios escolar e profissional e maior probabilidade de acreditar que podem implementá-los e de evitar os possíveis eus não desejados, apresentando pelo menos uma estratégia para o fazer. Os autores concluem que o apoio pragmático dos pais fornece às crianças e jovens uma base segura para que estes se envolvam no seu futuro em geral e se foquem mais especificamente nos domínios escolar e profissional. Os dados permitem também verificar que o conteúdo de possíveis eus desejados relaciona-se maioritariamente com duas categorias: escolar e profissional, ocorrendo maior dispersão de categorias para “possíveis eus não desejados”. Verificam ainda que, comparativamente aos rapazes, as raparigas apresentam possíveis eus desejados mais relacionados com o domínio educativo e profissional e mais estratégias para a prossecução destes, bem como para o evitamento de possíveis eus não desejados.

Kenny e Bledsoe (2005) averiguam a relação entre suporte relacional e adaptabilidade de carreira em adolescentes estudantes do ensino secundário (n=322),

---

<sup>51</sup> No original, possible selves.

sendo esta operacionalizada em quatro dimensões: (1) identificação com a escola; (2) percepção dos obstáculos educacionais; (3) expectativas de resultado na carreira; e (4) planeamento de carreira. Encontram-se diferenças entre rapazes e raparigas: estes tendem a acreditar mais que os seus pares desvalorizam a escola e têm mais probabilidades de percecionarem obstáculos educacionais, reportando níveis mais baixos de identificação com a escola. As raparigas percecionam níveis mais altos de suporte da família, professores e amigos próximos, têm expectativas de carreira mais altas e apresentam mais recurso de planeamento de carreira. No entanto, os fatores relacionais revelam o impacto mais determinante nas dimensões da adaptabilidade de carreira: o apoio da família influencia sobretudo as dimensões (2) e (3), o apoio dos professores contribui unicamente para a dimensão (1) e as crenças percecionadas dos pares sobre a escola contribuem para as dimensões (2) e (1).

Soares (1998) estuda a relação entre (1) o desenvolvimento vocacional de jovens e (2) a importância atribuída e o grau de participação percebido pelos seus pais relativamente às tarefas de desenvolvimento vocacional ( $n=90$  díades de filhos e pais). Verifica uma diferença muito acentuada entre a elevada importância atribuída pelos pais à realização dessas tarefas por parte dos filhos, e o escasso nível percebido da sua participação na realização dessas tarefas; e que os pais atribuem mais importância a tarefas cognitivas do que a tarefas atitudinais. Verifica também que a participação percebida pelos pais na realização das tarefas ligadas à informação no domínio da carreira se relaciona com a escolaridade dos pais, com o facto do filho-alvo ser rapaz, e com a uma atitude mais favorável dos filhos ao planeamento da carreira, quer em termos gerais, quer relativamente ao conhecimento autoestimado da profissão preferida, por parte dos filhos. Considera tratar-se de um resultado interessante sobre o papel que a estimulação no plano cognitivo pode exercer no plano atitudinal: os pais estimulam e contribuem para tarefas de natureza cognitiva e os resultados desta atuação é também perceptível nas atitudes de planeamento que os jovens desenvolvem. Verifica que a participação dos pais em tarefas que implicam autonomia na esfera de ação (deslocação física para recolha de informação ou realização de atividades que implicam afastamento dos pais) se encontra positivamente relacionada com a idade dos pais (experiência de vida) e o facto de o filho-alvo ter irmãos. Conclui sobre a importância das intervenções de carreira estimularem a valorização das componentes atitudinais (planeamento e exploração); atenderem aos aspetos relacionais envolvidos no processo de autonomização dos filhos, com benefício para a exploração da carreira; de apresentarem

uma estrutura sensível ao nível de escolaridade dos pais; de atenderem às atitudes e práticas diferenciais dos pais para rapazes e raparigas; de considerarem eventual necessidade de apoio acrescido para pais mais jovens (inexperientes) e pais que têm apenas um filho.

### ***Encorajamento parental de filhas e filhos***

Os estudos têm apontado práticas de encorajamento parental mais favoráveis aos rapazes do que às raparigas (Sculenberg et al., 1984). Por outro lado, o encorajamento parental também tem sido estudado em relação com realização de decisões de carreira inovadoras por parte do sexo feminino. Por exemplo, Houser e Garvey (1983) aplicam um questionário a raparigas que frequentam cursos profissionalizantes. As que se encontram em cursos de áreas tradicionalmente masculinas revelam ter recebido mais suporte de figuras significativas nas suas vidas, especialmente dos seus *pais*, do que aquelas que frequentam cursos tradicionais para o seu sexo.

Houser e Garvey (1983) consideram que a quantidade de suporte (encorajamento) que as raparigas recebem, ou esperam receber, de figuras significativas nas suas vidas, diferencia claramente a escolha de percursos formativo/educativos tradicionais para o sexo feminino e que este fator, por sua vez, apresenta implicações para os futuros salários e possibilidades de ascensão profissional.

### ***Encorajamento parental das mães e dos pais***

Otto (2000) estuda as perceções dos jovens sobre a influência parental no desenvolvimento das suas carreiras em alunos norte-americanos dos 8º e 9º anos de escolaridade (n=362). Verifica que os jovens referem as mães, mais do que qualquer outra pessoa, para apoio na definição dos planos de carreira. Verifica que metade dos jovens expressam a necessidade de poderem falar mais sobre os seus planos de carreira, tanto com os pais como com profissionais. Encontra diferenças pronunciadas em função do sexo: os jovens falam mais seriamente sobre a profissão que querem seguir com as suas mães, percebem maior utilidade colhida nas conversas com as mães sobre planos de carreira, sendo esta tendência mais acentuada nas raparigas. Os jovens também reportam que falam mais seriamente com as suas mães sobre os percursos educativos/formativos necessários à entrada na profissão que desejam. Os filhos consideram as mães mais conhecedoras dos interesses de carreira e competências. Relativamente à frequência com que ocorrem diálogos sobre planos de carreira, as



raparigas conversam mais vezes com as suas mães, e os rapazes conversam mais com os seus pais. Rapazes e raparigas afirmam que os seus pais têm expectativas educacionais altas, sendo a relatada pelas raparigas mais elevado do que a relatada pelos rapazes.

Gonçalves e Coimbra (2007) realizam entrevistas semiestruturadas a pais e filhos adolescentes (n=20 díades) da região norte de Portugal com o objetivo de estudar a influência explícita ou implícita que o contexto familiar exerce no desenvolvimento vocacional. Verificam o protagonismo da figura materna no acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares e nas escolhas vocacionais, quer nos discursos dos pais, quer nos dos adolescentes. Embora estas diferenças se esbatam nos níveis socioeconómicos médio e alto, registando-se uma participação e partilha progressiva da figura paterna nas questões educativas dos filhos, os autores consideram que no contexto cultural português a figura materna é a que exerce o papel mais proeminente no acompanhamento dos filhos, com a figura paterna frequentemente ausente, resultado que se acentua nos *pais* menos escolarizados.

Palos e Drobot (2010) estudam o apoio parental no domínio psicossocial em geral e no domínio da carreira percebido por adolescentes que frequentam o 12º ano de escolaridade (n=60). Verificam diferenças entre as perceções de apoio recebido dos *pais* e das mães: embora os resultados revelem que os filhos consideram que os *pais* também lhes prestam apoio psicossocial, comparativamente à perceção do apoio recebido das mães, o apoio dos pais é visto como mais escasso, em especial no que se refere a medidas concretas promotoras da capacidade de decisão de carreira dos adolescentes: escassez de comportamentos ou ações relacionadas com a carreira, tais como disponibilizar materiais informativos sobre profissões, participação em *workshops* sobre o desenvolvimento da carreira. A mãe surge como a figura parental que os filhos consideram envolver-se mais no seu desenvolvimento psicossocial e vocacional. Não foram encontradas diferenças entre a quantidade de apoio percebido pelos jovens e o nível de escolaridade dos pais.

### ***Os pais também sentem necessidade de apoio***

Com recurso a uma metodologia qualitativa baseada nos procedimentos da *grounded theory* Carvalho e Taveira (2010) analisam as perspetivas de pais e alunos (n=62, 46 alunos e 16 pais) do 10º de escolaridade sobre o papel parental na execução dos planos de carreira dos seus filhos a partir da resposta a um questionário de resposta aberta. Verificam o papel central que os participantes atribuem à relação pais-filhos no

desenvolvimento da carreira destes. Os pais referem necessidade de apoio para a aceitação das escolhas dos filhos no domínio vocacional, mas também ao pessoal. Referem também dificuldade de disponibilidade afetiva e instrumental para conferirem suporte a essas escolhas. Valorizam o apoio aos filhos que se traduz no envolvimento ativo nas tarefas vocacionais dos filhos. Ações conjuntas fora do contexto familiar, de interação com o meio, são também valorizadas nas respostas dos pais. As oportunidades e experiências são as categorias de resposta mais salientes. As autoras consideram importante que as intervenções de carreira integrem os contextos de vida e atendam ao seu papel no desenvolvimento da carreira, e sensibilizarem os agentes educativos, com destaque para os pais, para a importância do desenvolvimento e execução de planos de carreira.

### **3.3.3 Os pais enquanto modelos de papel e figuras de identificação**

A construção da carreira implica a identificação com figuras consideradas significativas, figuras essas que constituem, simultaneamente, modelos de papéis (Super, 1990). Diversos autores consideram que os pais, durante um período significativo da carreira se apresentam como os modelos de papéis mais acessíveis, considerando que os papéis desempenhados pelas figuras significativas atuam no processo da construção da carreira dos filhos.

Os estudos abordam os modelos fornecidos pelos pais na relação com variáveis da carreira dos seus filhos, com ênfase no modelo fornecido pelo *pai* enquanto representante do papel de trabalhador, apontando que a ausência do modelo paterno em famílias monoparentais apresenta impacto negativo no desenvolvimento da carreira dos jovens (Rosenthal & Hansen, 1980).

#### ***Transmissão profissional intergeracional***

Oren, Caduri e Tziner (2013) investigam a transmissão profissional intergeracional entre pais e filhos em estudantes universitários (n=260, média de idades de 24 anos). Verificam que a probabilidade de intensão de escolha da profissão parental é mais elevada quando (1) ocorre adesão à norma subjetiva de agradabilidade às figuras

significativas (parentais ou outras); a escolha também se relaciona (2) com o facto do jovem possuir uma atitude favorável à possibilidade de obter resultados desejados a partir da profissão dos pais; e ainda com (3) a percepção de que terá sucesso na profissões dos seus pais. A intenção e a percepção do jovem de que terá sucesso na profissão dos seus pais são preditoras da congruência entre a profissão escolhida pelo jovem e a profissão dos seus pais. No entanto, a atitude é preditora do nível de congruência profissional apenas se a percepção de que terá sucesso na profissão dos seus pais for alta. Salienta-se ainda que, ao contrário de vários estudos anteriores, não foram encontradas diferenças entre os sexos. Os autores consideram que, a um nível prático, os resultados ajudam os profissionais a compreender os factores relacionais que podem influenciar as escolhas profissionais. O estudo da influência da família e da comunidade, assim como das pressões sentidas pelos jovens, podem ajudar e encurtar o processo de aconselhamento. Da mesma forma, também os jovens deverão estar cientes das pressões proximais e tê-las em consideração.

A investigação desenvolvida por Cullingford (1997) coloca o foco no ponto de vista dos filhos, como estes percebem os seus pais e o papel que desempenham nas suas vidas. Através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a crianças dos 6 aos 9 anos, de origens variadas (n=160), o autor verifica uma uniformidade no tom e na atitude das respostas. As crianças apreciam e reconhecem a importância dos pais nas suas vidas, mas referem pouca discussão sobre relacionamentos diretos: aquilo que os seus pais fazem afigura-se mais claro do que aquilo que dizem. Identifica-se também uma grande escassez de conversas e de partilha de ideias. As crianças sentem-se inseguras do afecto dos seus pais, sabem que devem ser amadas, mas nem sempre sentem que os pais o demonstram. O autor relata ainda que as crianças competem pela atenção emocional dos pais, detetando as nuances de favoritismo no tratamento dos irmãos. Os pais não são vistos com heróis, mas como pessoas normais, reais, idiossincráticas, que por acaso desempenham certos trabalhos, vivem em certos locais e fornecem (ou não) certas instalações. A relação com os pais é percebida como um arranjo prático, inevitável. Algumas crianças aceitam estas circunstâncias de forma pragmática, outras reagem com raiva contra os pais. O autor conclui que muitos dos pressupostos em que as nossas perspectivas sobre as crianças se baseiam poderão estar equivocados. Embora a criança possa não ter ainda aprendido a controlar e a adaptar a sua inteligência como os adultos, ela é capaz de perceber e compreender o que a rodeia, sendo igualmente capaz de reconhecer criticamente as suas necessidades.

### ***Diferenças entre os sexos***

Com base no método narrativo, Pizzorno, Benozzo, Fina, Sabato e Scopesi (2014) estudam o papel que os pais desempenham no desenvolvimento de carreira dos filhos em função do sexo. O estudo envolve nove famílias italianas compostas por duas figuras parentais, um filho e uma filha (n=36). Os autores verificam que as díades do mesmo sexo (mãe-filha, *pai*-filho) tendem a construir histórias de carreira típicas, em que as raparigas se interessam sobretudo pelo domínio das humanidades e os rapazes pelo das ciências. Na maior parte das famílias o *pai* é referenciado pelo filho como sendo a figura parental de maior influência. Nas díades mãe-filha, as raparigas tendem a considerar-se autónomas e “self-made”, reconhecendo, contudo, que as mães desempenharam um papel muito mais significativo que os seus pais. Com efeito, as díades de sexos opostos (*pai*-filha, mãe-filho) tendem a ser percebidas como tendo pouca ou nenhuma influência na construção da carreira.

Estes resultados confirmam a significância das díadas do mesmo sexo no desenvolvimento de carreira das crianças, anteriormente avançadas por Paa e McWhirter (2000) e por Poole e Gelder (1985), assim como as considerações de Noller e Callan (1990) e Young e colaboradores (1988) sobre a díade *pai*-filha enquanto menos influente, excepto quando a jovem empreende uma carreira atípica para as mulheres, conforme verificado por Lease e Dahlbeck (2009) e Scott e Malinckrodt (2005) (Pizzorno et al., 2014).

Mortimer (1974, 1976, citada por Schulenberg et al., 1984) verifica uma forte tendência para jovens do sexo masculino que frequentam o ensino superior proferirem projetos profissionais semelhantes às atividades profissionais dos seus *pais*.

Também Jackson e Meara (1981) realizam uma série de estudos inseridos numa investigação longitudinal, com a duração de dez anos. Numa fase inicial da investigação, rapazes residentes numa área rural, que em 1971 completaram o ensino secundário, são divididos em duas subamostras de acordo com o julgamento de três júris independentes. Estes referem os *pais* dos estudantes enquanto constituindo "fortes modelos de identificação" ou "fracos modelos de identificação". No estudo que aborda os sujeitos dez anos mais tarde, verifica-se que, tal como naquele que os havia abordado cinco anos antes, os filhos de *pais* considerados fortes modelos de identificação apresentam as variáveis estatuto profissional alcançado, aspirações profissionais e nível

educacional alcançado significativamente mais elevadas do que os filhos de pais considerados fracos modelos de identificação.

Oliver (1975, citado por Burlin, 1976) aborda os modelos parentais e de desenvolvimento da carreira no sexo feminino, verificando que estudantes do ensino superior que se revelam orientadas para o papel de donas de casa, apresentam intensa identificação com as suas mães, ao passo que as estudantes que se revelam orientadas para o papel de trabalhadoras se identificam mais frequentemente com os seus *pais*.

Por seu lado, Ridgeway (1978, citado por Schulenberg et al., 1984) constata que entre estudantes do ensino secundário do sexo feminino, a orientação de carreira e expectativas educacionais (vir ou não a obter um grau académico superior) estão significativamente relacionadas com a avaliação negativa, por parte dos seus *pais*, do papel de dona de casa. Mais uma vez se constata que o modelo fornecido pelo *pai* se apresenta determinante para promoção do desenvolvimento de carreira, desta vez nas filhas.

No entanto, o papel fornecido pela mãe, também tem sido significativamente relacionado com o desenvolvimento da carreira das raparigas. Em geral, se as mães desempenham o papel de trabalhadoras, tal facto aumenta a probabilidade das suas filhas também o virem a fazer, assim como aumenta o prestígio associado às aspirações vocacionais destas e a consideração de profissões menos tradicionais para o sexo feminino (Shulenberg et al., 1984). No estudo de Burlin (1976) verifica-se que a consideração, por parte das jovens, de profissões inovadoras (tradicional versus não tradicional) se encontra relacionada com a tradicionalidade da atividade profissional das mães.

### ***Narrativas sobre identidade e relação parental***

Sankey e Young (1996) verificam que as narrativas de influência parental sobre o desenvolvimento da carreira refletem a etapa de formação de identidade em que indivíduo se encontra. O estudo é realizado a partir de entrevistas a jovens adultos (n=11) sobre eventos significativos. As narrativas resultantes são avaliadas na sua relação com a pontuação que cada participante atingiu numa medida de caracterização do estatuto de identidade, distribuindo-se por três categorias: (1) identidade conseguida, os participantes possuem um conhecimento claro dos seus valores e objetivos pessoais e dos processos através dos quais estes poderão ser concretizados. As suas narrativas relatam a ocorrência de episódios de encorajamento e suporte parental na tomada de

decisões autónomas, considerando que foram fundamentais na persecução de objetivos de carreira. Referem a existência de conflitos com os pais, mas estes situam-se no passado e encontram-se resolvidos, tendo ocorrido um processo de aceitação das diferenças. Os resultados deste grupo sublinham a importância do suporte e encorajamento dos pais, sugerindo que a existência de uma ligação saudável aos pais aumenta o desenvolvimento de identidade. Os seis participantes colocados nesta categoria são do sexo feminino, o que indica possíveis diferenças na natureza da individualização de rapazes e raparigas no final da adolescência. (2) Moratória, os participantes são capazes de reconhecer valores pessoais distintos dos parentais, mas ainda são vagos e incertos, o processo de descoberta de objetivos pessoais através da ponderação de alternativas (p. ex., através do questionamento da perspetiva parental) também se encontra incompleto. Estes resultados apoiam estudos anteriores que sugerem uma forte relação entre a atividade exploratória e a experiência de uma crise interior que, uma vez resolvida (Identidade Conseguída) possibilita um estatuto de identidade psicossocial mais avançado. (3) Identidade difusa, os participantes percecionam os valores parentais como apropriados, acomodando totalmente a influência parental na persecução dos objetivos de carreira. As narrativas não apresentam episódios de rebelião e questionamento. Embora a relação com os pais seja descrita como positiva e conferidora de suporte, a total ausência de conflito entre pais-filhos sugere que famílias altamente coesas podem desencorajar a exploração, inibindo assim o desenvolvimento da identidade.

#### **3.3.4 Atividades e intenções**

Referem-se estudos que focam as atividades de pais e filhos no âmbito das temáticas da carreira. Uma linha de investigação tem vindo a ser conduzida por Young e colaboradores, desde o final da década de 1980 até à atualidade sobre o caráter coconstruído dos projetos de carreira e intenções subjacentes às ações conjuntas, uma linha de aplicação e testagem da teoria da ação intencional da carreira (Young, Valach & Collin, 1996).

***Influência parental desejável em termos de resultados e processos***

Com o objetivo de explorar o domínio interativo da influência parental, Young, Friesen e Dillabough (1991) solicitam a pais (n=123) e jovens (n=159) adultos que escolham entre itens (cartões), em que se apresentam atividades e relações interpessoais consideradas “influenciadoras do desenvolvimento da carreira”. De seguida os participantes justificam por escrito a razão das escolhas. Estas devem ser feitas de acordo com o que os sujeitos consideravam serem “boas” influências. A metodologia-Q e posterior análise fatorial revela dois tipos de fatores: um relativo a resultados de carreira considerados desejáveis como consequência da influência parental: responsabilidade e autonomia; outro relativo aos processos considerados desejáveis para que ocorra desenvolvimento de carreira: comunicação aberta, suporte/encorajamento e direção/orientação. Os resultados sugerem a consideração de diferentes formas de influência, nomeadamente, alguns sujeitos valorizam mais aspetos bilaterais (comunicação aberta) e outros valorizam mais aspetos unilaterais (direção/orientação).

***Categorização das intenções parentais***

Em entrevistas a pais de jovens com idades compreendidas entre os dez e os 18 anos Young e Friesen (1992) encontram dez categorias representativas das intenções dos pais quando relatam situações (incidentes) em que pretendem promover o desenvolvimento da carreira dos filhos: (1) aquisição de certas competências; (2) aquisição de valores e crenças específicas; (3) proteção de experiências indesejadas; (4) promoção de pensamento e ação independentes; (5) diminuição de estereótipos sexuais; (6) gestão da relação pais-filhos; (7) facilitação do relacionamento interpessoal; (8) promoção do desenvolvimento moral; (9) desenvolvimento da responsabilidade pessoal; (10) realização de objetivos referentes aos pais. Os autores concluem que as categorias construídas consubstanciam o ponto de vista de que os autoconceitos constituem importantes dimensões do desenvolvimento da carreira, na medida em que várias dessas categorias se centram no desenvolvimento de autoconceitos considerados adequados.

***Influência parental como um processo interativo***

Young (1993) analisa a influência parental de um ponto de vista interativo. A partir da análise de gravações vídeo de diálogos entre díadas de pais e filhos subordinados ao tema da carreira destes é possível estudar as ações conjuntas de pais e filhos. Os dados apontam no seguinte sentido: (1) a quantidade de ações conjuntas

relaciona-se positivamente com o nível de empatia na díada e com a mudança de atitude num dos elementos. Por seu lado, a ausência de ação conjunta (cada elemento fala sobre aspetos que só a si dizem respeito) caracteriza-se pela ausência de objetivos comuns e tende a conduzir a posições divergentes na discussão; (2) ocorrem dois tipos de ações conjuntas: conflituosas e cooperativas. No primeiro tipo ocorre um conflito e a díada procura encontrar uma solução satisfatória para o problema, o que envolve mudanças de atitudes. No segundo tipo não ocorre conflito e os elementos da díada cooperam validando a posição de cada um. Contudo, neste tipo de ação comum apenas são reafirmados valores e perspetivas previamente partilhadas, o que poderá significar o sacrifício de posições individuais. O autor considera que o estudo da ação conjunta de díadas de pais-filhos poderá fornecer informações importantes sobre a forma como pais e filhos constroem mutuamente o processo social de influência parental.

### ***Influência parental enquanto construção subjetiva sujeita a reconstruções***

Young, Friesen e Borycki (1994) analisam narrativas de jovens adultos (com idades entre os 18 e 25 anos) respeitantes a acontecimentos significativos através dos quais os pais influenciaram o curso das suas carreiras. A análise revela cinco tipos de narrativas: (1) narrativa progressiva com um ponto de viragem dramático; (2) narrativa progressiva num contexto positivo; (3) narrativa progressiva com fases negativas; (4) narrativa antecipatória de regressão; (5) narrativa triste. Nos primeiros três tipos de narrativa os participantes referem percursos conducentes a progressos nos seus objetivos pessoais; as influências recebidas dos pais (ou de um em especial) podem (2) ou não (1 e 3) apresentar características positivas. Nos dois últimos tipos referem percursos de narrativas que antecipam resultados negativos (4) ou estagnação (5); em ambos os casos a influência parental é perspectivada como negativa.

A maior parte dos jovens revelam narrativas inseridas nas três primeiras categorias, o que segundo os autores, é consistente com as expectativas sociais para este grupo etário. No entanto, este facto não significa que os jovens tenham avaliado positivamente a influência dos seus pais nas suas carreiras; aquilo que foi avaliado negativamente no passado pode ser reconstruído como parte integral de uma história bem-sucedida. De igual modo, aquilo que é interpretado pelo sujeito como positivo em dada altura da sua vida, pode ser posteriormente reavaliado como negativo. Segundo os autores, através das narrativas os sujeitos procedem a construções e reconstruções da forma como perspetivam o papel desempenhado pelos seus pais nos seus cursos de vida.



Em futuras narrativas, os sujeitos poderão elaborar novas construções. Assim, a influência parental é perspectivada como um fenómeno socialmente construído (na interação de pais e filhos) e sujeito a reinterpretações, de acordo com as experiências que os sujeitos vão colhendo na vida e com a necessidade que sentem de atribuir sentido aos seus percursos de carreira.

### ***Projeto vocacional: uma construção familiar***

Young, Valach, Ball, Paseluikho, Wong, DeVries, McLean e Turkel (2001) estudam os projetos vocacionais dos filhos enquanto construções familiares, recorrendo ao registo audiovisual de momentos de interação entre jovens e pais (n=20 díades pais-filhos) durante um período de 6 meses. Os resultados indicam que o adolescente não está isolado nas atividades de desenvolvimento da carreira e que estas consubstanciam um projeto vocacional de família. Identificam-se cinco propriedades promotoras do sucesso dos projetos: (1) objetivos comuns; (2) comunicação; (3) congruência entre os objetivos e os meios para os alcançar; (4) disponibilidade parental para apoiar ativamente; e (5) individuação do adolescente e autonomia face aos pais.

O projeto vocacional de família, por sua vez, está também relacionados com outros projetos de família em que os pais e adolescentes participam, quer em conjunto quer individualmente. Os outros projetos de família são: (1) o projeto relacional, que apresenta a maior relevância no projeto vocacional, diz respeito à expressão e partilha de afetos e sentimentos positivos; (2) o projeto de parentalidade, envolvimento dos pais na garantia de uma base segura de apoio aos filhos; (3) o projeto de identidade, delimitação de valores, crenças e objetivos pessoais dentro da identidade sistémica da família; e (4) o projeto cultural, que medeia a fidelidade à cultura de origem da família com a necessidade de desenvolver novas competências que acomodem diferenças culturais emergentes.

Na mesma linha, Young, Marshall, Domene, Graham, Logan, Zaidman-Zait, Mart e Lee (2008) sublinham o modo como as ações conjuntas dos pais e filhos facilitam a transição dos jovens para a idade adulta, monitorizando os objetivos e estratégias utilizados por díades pais-filhos (n= 20 díades, filhos com média de idades de 19 anos) ao longo de 8 meses, através de um estudo de carácter qualitativo baseado na teoria da ação. Os participantes percecionam a transição para a idade adulta simultaneamente como o desenvolvimento de uma identidade adulta e a inclusão no mundo dos adultos. Os resultados revelam três dimensões de suporte específicas que se relacionam e

promovem o projeto de transição: (1) transferência do poder, responsabilidades anteriormente atribuídas aos pais são delegadas aos jovens através de processos de negociação, partilha de conhecimentos e desenvolvimento de competências; (2) processos relacionais, qualidade e natureza da comunicação, interação e apoio entre pais e filhos ao longo dos tempos; e (3) promoção da carreira, continuação dos estudos após a conclusão do ensino secundário, persecução de profissões específicas, aquisição de experiências de vida e competências relacionadas com o futuro educacional e profissional.

Os autores concluem que a transição para a idade adulta não é necessariamente um processo de individualização e separação dos pais, como Hoffman (1984) sugere. Pelo contrário, são sobretudo os processos relacionais que fornecem uma base segura e ferramentas adaptativas na transição para a idade adulta (Young et al., 2008). Os resultados têm também implicações para os profissionais do aconselhamento, enquadrando o período de transição num contexto baseado em relações e permitindo sensibilizar pais e jovens para o potencial positivo das ações conjuntas.

### ***Influência parental enquanto construção do self***

Marshall, Young, Domene e Zaidman-Zait (2008) estudam a construção conjunta de pais e filhos dos possíveis eus. O estudo decorreu ao longo de oito meses, com base em registos escritos e telefónicos e em três reuniões com as díades (n=19 díades mãe-filhos, filhos com idade média de 13 anos, frequentando maioritariamente o 8º ano de escolaridade, centro urbano, Canadá), com registo dos comportamentos dos pais e dos adolescentes em diálogos sobre o futuro e em posterior reflexão dos participantes sobre as suas próprias cognições e emoções, durante esses diálogos, quando da visualização dos vídeos.

A análise revela dois grandes grupos de processos (ou etapas funcionais conjuntas) associadas à construção de possíveis eus: a exploração de opções e a experimentação de possíveis eus. A maior parte das díadas adota a estratégia mais popular de associar interesses pessoais a papéis profissionais específicos, baseando-se num discurso congruente com a tipologia vocacional das personalidades de Holland. Algumas famílias, no entanto, acreditam que os interesses inatos do jovem podem ser aliciados através da exposição a variadas imagens possíveis, recorrendo menos à introspeção e confiando mais na procura de opções através da exploração do ambiente social.

A capacidade de observar graus de congruência na relevância atribuída a possíveis eus revela-se determinante no sucesso da construção conjunta deste processo: se existe acordo quanto à imagem debatida entre pais e filhos, o jovem empreende esforços no sentido de a experimentar e testar, procurando ativamente situações onde coloca em prática o novo possível "eu". Nos casos em que ocorre desacordo entre pais e filhos, os pais tendem a aliciar os jovens a adotar o possível "eu" que consideram mais válido, os filhos podem resistir abertamente ou aceitar as condições dos pais apenas temporariamente, desistindo logo após o ganho da recompensa em causa.

Os resultados constituem um contributo para duas áreas: a investigação sobre possíveis eus estabelece-se como o estudo da coconstrução de imagens, reconhecendo o *self* como um fenómeno que emerge de interações sociais; o estudo de possíveis eus durante conversas sobre a carreira revela o modo como pais e adolescentes ainda empregam uma psicologia *naïve* durante a construção de imagens relacionadas com o futuro profissional.

#### ***Atividades conjuntas, processos diferenciais para filhas e filhos***

Num estudo inicial, Young, Friesen e Pearson (1988) abordam duas dimensões referentes à influência parental: atividades e relações interpessoais (entre pais e filhos) que os pais desencadeiam com vista a influenciar o desenvolvimento da carreira dos filhos. São realizadas entrevistas aos pais de crianças e jovens com idades entre os 10 e os 18 anos e posteriormente são identificados incidentes críticos. A análise dos resultados em função do sexo dos filhos revela que os rapazes tendem a ser significativamente favorecidos: na primeira dimensão (atividades), os pais revelam fornecer mais informação aos rapazes, desafiar mais as suas ideias e ações e mostrar mais interesse pelas suas atividades, do que relativamente às raparigas; na segunda dimensão (relações interpessoais), os pais revelam que iniciam mais comportamentos de afirmação e compreensão com os rapazes do que com as raparigas. Diferenças significativas em função do sexo da figura parental revelam maior frequência para os *pais* de atividades relacionadas com o fornecimento de informações aos filhos e estabelecimento de limites e menor frequência de atividades relacionadas com a observação dos filhos, em relação ao sexo feminino. Os resultados confirmam os de outros estudos no sentido dos pais favorecerem os seus filhos do sexo masculino em aspetos relevantes para o desenvolvimento da carreira.

Domene, Arim e Young (2007) estudam as semelhanças e diferenças no modo como as díades mãe-filha e mãe-filho (n=10 díades, filhos frequentam maioritariamente o 8º ano de escolaridade, Canadá) se envolvem em projetos de carreira. Verifica-se que a variável sexo não surge como relevante enquanto fator contextual nas relações entre as mães e os seus filhos no *início da adolescência*. identificam-se, contudo, duas dimensões em que as díades se distinguem: (1) projectos que são explicitamente vocacionais na sua natureza são comuns entre mães e *filhos*, enquanto entre mães e filhas as carreiras são conceptualizadas de forma mais ampla; (2) embora algum grau de conflito se encontre presente em todas as díades, os conflitos interpessoais e as estratégias de evitamento são percebidos como obstáculo ao desenvolvimento dos projetos de carreira apenas nas díades mãe-filha.

Mais recentemente, Domene, Socholotiuk e Young (2011) retomam a questão, analisando os projetos de transição para a idade adulta ao longo de um período de 8 meses em díades mãe-filha e mãe-filho (n=18 díadas, Canadá). Conforme sugerido no estudo anterior, as diferenças entre sexos acentuam-se no final da adolescência. Embora os projetos de transição sejam predominantemente similares nos dois sexos, à medida que os adolescentes progridem na idade surgem diferenças no tipo de conflitos e obstáculos experienciados, assim como no grau desenvolvimento do processo de transição para a idade adulta. A diferença mais acentuada diz respeito ao modo como as díades se relacionam: mães e filhas são mais intencionais e estruturadas no tempo que dedicam ao projeto de transição, tendem a comunicar de forma mútua e natural e experimentam níveis mais baixos de conflito; em contraste, mães e *filhos* comunicam menos e tendem a incorporar o projeto de transição em atividades práticas, sendo que a conversa e os objetivos do projeto são claramente dirigidos pela mãe, com uma participação hesitante dos filhos, verificando-se a tendência destes a considerar intrusivo o interesse das mães na sua vida. O facto de mães e filhas passarem mais tempo a dialogar pode explicar o nível mais alto de progresso que estas alcançam relativamente aos rapazes.

### ***Diálogos, atividades com os filhos e suas intencionalidades***

Pinto e Soares (2002b) analisam como os pais interagem com os filhos no âmbito do planeamento da carreira destes com recurso a uma entrevista semiestruturada a pais com idades compreendidas entre os 35 e os 50 anos, cujos filhos frequentam o 6º ano de escolaridade ou no 9º ano (n=64). O guião da entrevista inclui três temas: comunicação,

atividades e expectativas (Pinto & Soares, 2000) e constitui uma proposta de intervenção vocacional com pais de adolescentes, com base nos contributos conceptuais e metodológicos de outros autores, nomeadamente da equipa de Young. As entrevistas são conduzidas por psicólogos conselheiros de orientação e por professores, na fase final de um programa de formação/ação ministrado pelas autoras sobre influência parental e desenvolvimento vocacional. Com recurso a análise de conteúdo das entrevistas identificam-se seis temas nos discursos dos participantes; três derivados diretamente das respostas às questões formuladas aos pais: (1) comunicação pais/filhos; e (2) intervenção da família; e ainda (3) expectativas dos pais. Evidenciam-se ainda os temas: (4) papel dos pais; e (5) fatores de influência; e (6) perspetivas dos jovens vistas pelos pais. Cada tema contempla diversos subtemas que proporcionam uma grelha útil para o trabalho individualizado com pais: tópicos promotores do diálogo, atividades de acompanhamento e incentivo e perspetivas dos filhos (projetos) vistas pelos pais. Os tópicos abordados são objeto de reflexão reveladora de intencionalidades (p. ex., sempre que é referida uma atividade, é perguntada a intenção da sua realização).

Os resultados do estudo sugerem que os pais portugueses entrevistados se reconhecem como agentes importantes no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, ensaiando várias expressões de comunicação e de intervenção familiar com objetivos dirigidos a essa finalidade, falando facilmente dos seus pensamentos e das suas emoções em relação ao futuro que desejam para os seus filhos e daquilo que creem que estes desejam para si próprios, finalmente atribuindo ao desenvolvimento vocacional um importante sentido social (Pinto & Soares, 2002a, 2002b), na linha de resultados obtidos por Young, Valach e Collin (1996).



## **PARTE II**

---

### **RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS PARENTAIS E FAMILIARES E A ADAPTABILIDADE DE CARREIRA EM ADOLESCENTES**





## CAPÍTULO 4

---

### MÉTODO

O assunto a respeito do qual eu tenho estado para aqui com estes preâmbulos é o seguinte: os que aqui vês são nossos filhos. Aquele ali é o filho deste e tem o nome do avô - Tucídies; o meu é este aqui, e também ele tem o nome do seu avô, isto é, de meu pai: Aristides (...). Qualquer de nós tem, para contar aos seus filhos, acerca de seu pai, muitas e belas ações, feitos cometidos em guerra ou em tempo de paz, ações de administração dos assuntos dos aliados ou da própria polis. Mas nenhum de nós tem méritos próprios para contar, e disso nos sentimos envergonhados diante deles, e atribuímos a responsabilidade aos nossos pais, por nos terem deixado à boa vida quando éramos jovens, enquanto eles se encarregavam dos negócios dos outros. É isso mesmo que explicamos aos jovens, dizendo-lhes que, se não se preocuparem consigo mesmos e se não nos derem ouvidos, ficarão sem glória; mas se se preocuparem, rapidamente se tornarão dignos dos nomes que têm. E eles, toca a prometer obedecer-nos. Por isso, aqui estamos nós a examinar o que devem aprender ou praticar para se tornarem perfeitos. (p. 37-38)

In Francisco São José Oliveira (1987). Platão, Laques. Introdução, tradução e notas. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.

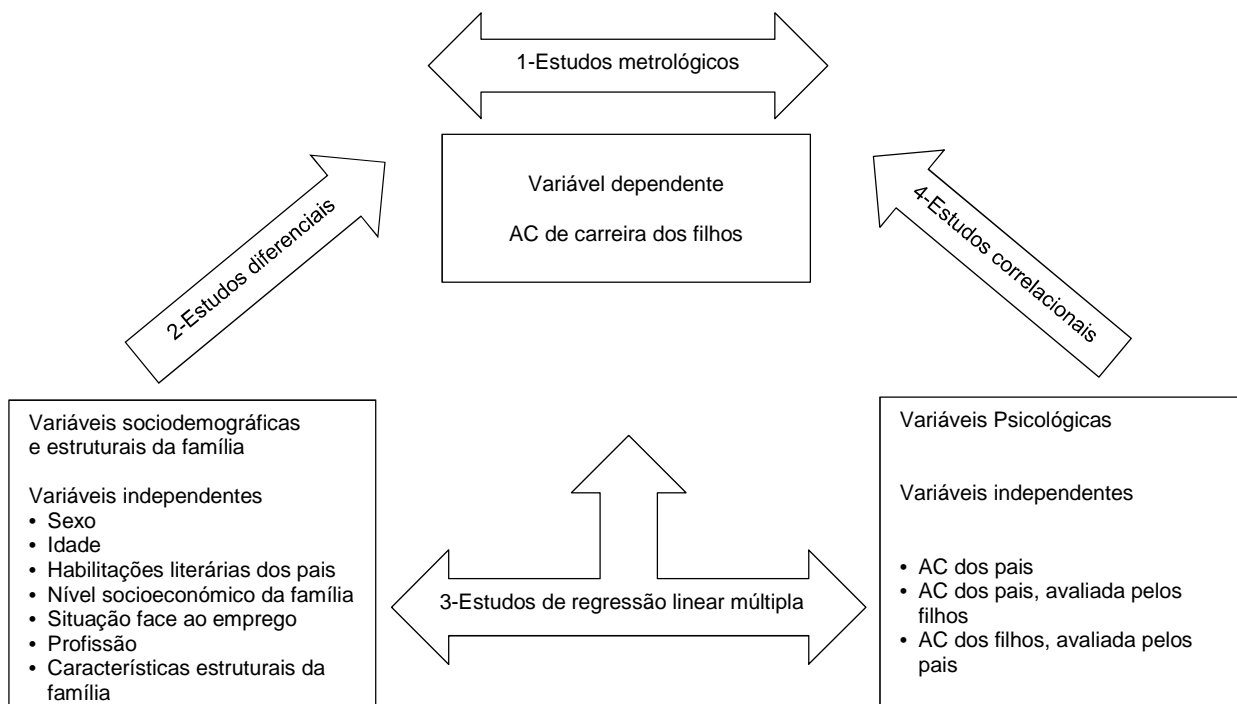


Neste capítulo apresentam-se os objetivos da investigação, os procedimentos conducentes à preparação da medida no contexto das atividades do *Adaptability Research Project*, com a descrição da versão utilizada neste estudo e as formas para auto e heteroavaliação da adaptabilidade de carreira de pais e filhos. Apresentam-se os procedimentos adotados na persecução do estudo, caracteriza-se a amostra de participantes e enunciam-se as questões de investigação e as hipóteses formuladas no seu âmbito.

#### **4. 1 Estrutura geral e objetivos do estudo**

Em termos gerais, conforme referido na Introdução, o presente estudo averigua a relação entre duas áreas relevantes na agenda contemporânea da psicologia das carreiras, nomeadamente, os processos de influência e de envolvimento parental na carreira e as competências de adaptabilidade de carreira. O estudo beneficia do enfoque proporcionado por construtos derivados dos modelos construtivistas e construcionistas, como é o caso do construto de adaptabilidade de carreira (AC) proposto por Savickas (2005, 2008b; Savickas & Porfeli 2010, 2012) . O estudo ensaia um novo instrumento desenvolvido no âmbito da perspetiva da psicologia da construção da vida, o Inventário sobre Adaptabilidade (IA) (Duarte et al., 2008), que consiste na versão portuguesa do instrumento Career Adap-Abilities Inventory – version 1.0, a versão predecessora do atual Career Adapt-Abilities Scale – version 2.0 (Savickas & Porfeli, 2010, 2012). O estudo desenvolve-se segundo o plano apresentado na figura 4.1.

**Figura 4.1 – Plano do estudo**



Definem-se como objetivos deste estudo:

**Objetivo 1** – Analisar se as medidas de AC de filhos e de pais seguem as tendências das estatísticas descritivas e dos indicadores de validação observadas noutros estudos. Este objetivo concretiza-se na fase 1 do plano do estudo apresentado na Figura 4.1.

**Objetivo 2** – Averiguar se as medidas de AC dos filhos diferem em função de variáveis relativas à família e aos pais, que a investigação empírica tem vindo a identificar como críticas para ocorrência de influência parental, neste estudo consideradas *variáveis sociodemográficas*. Este objetivo concretiza-se na fase 2 do plano do estudo, com a realização de estudos diferenciais para grupos definidos em função dessas variáveis.

- Objetivo 3 – Averiguar o peso relativo das variáveis sociodemográficas e psicológicas na explicação da AC autoavaliada dos filhos. Este objetivo concretiza-se na fase 3 do plano de estudos, com a testagem de modelos de regressão linear múltipla que combinam diferentes tipos de variáveis sociodemográficas e psicológicas.
- Objetivo 4 – Analisar o padrão relacional entre auto e heteroavaliação de AC de filhos e de pais, ou seja, entre variáveis psicológicas. Este objetivo concretiza-se na fase 4 do plano do estudo, com a realização de estudos de correlação entre os resultados dessas variáveis.
- Objetivo 5 – Apresentar contributos para (1) a compreensão do construto de AC, considerada a sua natureza psicossocial, e tida a família enquanto contexto primordial para os processos interativos construtivos dos recursos adaptativos do indivíduo; e ainda contributos para (2) a investigação e (3) a intervenção sobre a capacidade de influência parental na carreira, decorrentes da reflexão suscitada pela análise integrada dos resultados, e pela relação destes com o estudo conceptual do tema.

## 4. 2 Instrumento e suas Formas

### 4.2.1 Construção de uma medida internacional de adaptabilidade de carreira

Como já referido, a presente investigação entrecruza-se com os trabalhos desenvolvidos pelo fórum *Life Design International Research Group*, um esforço colaborativo que veio a envolver especialistas de 18 países, incluindo Portugal, no empreendimento *Adaptability Research Project*, que visa a definição concetual e operacional de adaptabilidade de carreira (AC) (Savickas & Porfeli, 2010, 2012). A promoção da AC é um dos objetivos identificados para intervenções de carreira inovadoras, preconizada no novo modelo de aconselhamento *life designing model*

(Savickas et al., 2009), em português designado modelo de aconselhamento para a construção da vida.

Desde 2006 que especialistas desse fórum concertam esforços no sentido de desenvolver conceitos, métodos e técnicas de intervenção adequados aos desafios do trabalho na sociedade do século XXI, evitando as dificuldades inerentes à criação de modelos num país e subsequente exportação para outros países (Savickas et al., 2009). Trata-se de empreender respostas conjuntas para fazer face à internacionalização do aconselhamento de carreira que, em decorrência da globalização económica, configura práticas cada vez mais semelhantes (Savickas, van Esbroeck & Herr, 2005).

Com a coordenação internacional de Mark Savickas e nacional de Maria Eduarda Duarte, os trabalhos do fórum intensificam-se a partir da reunião ocorrida em julho de 2008, que antecede o *29th International Congress of Psychology*, na Universidade de Humboldt (Berlim). Por essa altura é já possível uma posição epistemológica comum, baseada no construcionismo social, estando definido um modelo integrado do comportamento adaptativo enquanto ação recíproca entre prontidão do indivíduo para a mudança (adaptividade), recursos pessoais disponíveis e necessários para mudar (adaptabilidade), implementação de respostas comportamentais (adaptar-se) e resultados alcançados como consequência destas respostas (adaptação) (Savickas, 2008b; Savickas & Porfeli, 2012).

### ***Versão com 55 itens e cinco dimensões***

Com base no modelo multidimensional e hierárquico da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002, 2005, 2013), elementos do fórum procedem a análises transculturais e a revisões de literatura para identificar semelhanças e diferenças nas conceções de AC dos diferentes países e definir linguisticamente as dimensões psicológicas na primeira ordem hierárquica do construto: Preocupação (*Concern*), Controlo (*Control*), Curiosidade (*Curiosity*) e Confiança (*Confidence*). A dimensão Cooperação (*Cooperation*) foi também considerada, para efeitos de investigação (Savickas, 2008b). Estas dimensões – que uma vez agregadas constituem os indicadores do construto de segunda ordem, adaptabilidade de carreira – são também operacionalizadas em definições linguísticas culturalmente partilhadas, representativas da matriz de atitudes,

crenças e competências, os ABC's<sup>52</sup> da construção da carreira (Savickas 2002, 2003, 2005, 2013), constituindo-se num *pool* de 25 itens por cada C. Os procedimentos adotados pelo fórum, nesta primeira fase de construção da medida, envolvem o contributo de especialistas para a verificação sistemática dos itens a incluir, face ao conteúdo das dimensões acordadas, garantindo que cobrem uma amostra representativa do domínio psicológico a ser avaliado, ou seja, promovem a validade de conteúdo dos seus resultados (Anastasi & Urbina, 1997; Sireci & Sukin, 2013).

Os especialistas discutem métodos quantitativos e qualitativos para abordar a AC de carreira, e 13 países, incluindo Portugal, prosseguem trabalhos para uma definição operacional quantitativa. Austrália, Inglaterra e África do Sul optam por abordagens qualitativas (Savickas, 2008b; Savickas & Porfeli, 2012).

O passo seguinte consiste na realização de vários estudos pré-piloto com amostras de estudantes norte-americanos, que permitem identificar os 11 itens, de entre os 25 iniciais, que se apresentam mais robustos para integrar cada uma das escalas correspondente às dimensões da AC. O formato adotado para instruções e escala de respostas considera os itens enquanto recursos<sup>53</sup>, solicita que o indivíduo refira quão forte considera ser a sua capacidade para utilizar esses recursos<sup>54</sup>, e apresenta cinco alternativas de resposta para caracterizar a força dessa capacidade<sup>55</sup>. Quatro versões para a escala de resposta são ensaiadas e recusadas antes desta para diminuir a tendência de resposta com as alternativas mais favoráveis (Savickas, 2008b; Savickas & Porfeli, 2012). Desta forma o fórum chega à versão experimental internacional de AC, que integra 25 itens, cinco por cada escala, designada *Career Adapt-Abilities Inventory – Version 1.0 – International* (CAAI-1.0-International) e respetiva versão norte-americana com 55 itens, onze por escala.

As instruções iniciais às equipas locais sugerem que, para além do núcleo internacional de 25 itens, se considerem itens “nacionais”, em função da sua relevância para as respetivas culturas. Portugal e Brasil, à semelhança da maior parte dos países, consideram que o *pool* de itens nacionais norte-americanos (seis por escala) também se adequam às suas culturas e línguas. Para constituição do *pool* de itens nacionais,

---

<sup>52</sup> De aptitudes, beliefs and competences (ABC).

<sup>53</sup> No original: *strengths*.

<sup>54</sup> No original: *No one is good at everything, each of us emphasizes some strengths more than others. Please rate how strongly you have developed each of the following abilities.*

<sup>55</sup> 1 - *Not strong*; 2 - *Somewhat strong*; 3 - *Strong*; 4 - *Very strong*; 5 - *Strongest*.

Portugal e Brasil adotam cinco itens por escala da versão norte-americana e substituem dois itens, o que totaliza a diferenciação em sete itens<sup>56</sup> cuja tradução e adaptação, com manutenção do sentido original, se revela mais complexa, e na criação de dois<sup>57</sup>. Embora não inicialmente previsto, a adesão dos diversos países aos itens “nacionais” já testados nos EUA vem motivar a sua adoção na versão comum internacional, proporcionando-se um conjunto mais alargado de itens partilhados entre os países. As versões portuguesa e brasileira do CAAI-1.0- International partilham, assim, 48 dos 55 itens dessa nova versão experimental internacional.

Durante o primeiro semestre de 2009, os países procedem aos trabalhos de tradução e adaptação da versão experimental da medida, que testam em estudos pré-piloto, até obter as respetivas versões experimentais nacionais. No segundo semestre de 2009 iniciam a recolha local de dados para estudo piloto das versões nacionais. Nesse contexto, os dados colhidos de janeiro a abril de 2010 para a presente investigação vêm a integrar parte da amostra de medidas para estudos piloto com o CAAI-1.0-Portugal, em conjunto com os colhidos por outros doutorandos. Em maio de 2010 estão reunidos os dados portugueses e são enviados ao coordenador internacional do projeto.

### ***Versão com 28 itens e quatro dimensões***

Antes do fórum de julho de 2010 que decorre no âmbito do *27th International Congress of Applied Psychology* (Melbourne) são analisados os dados dos países que à data recolheram dados para estudo piloto: Brasil, Coreia, EUA, França e Portugal. Com recurso a estudos de análise fatorial confirmatória identificam-se, em sede internacional, sete itens por cada uma das quatro escalas Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança, num total de 28 itens, que produzem um modelo de medida mais parcimonioso e com índices de ajustamento adequados a esses cinco países. A escala Cooperação, introduzida a título experimental no CAAI.1.0-Internacional é removida do modelo de medida.

---

<sup>56</sup> Preocupação/*Keeping upbeat*; Controlo/*Directing my future, Doing what's best for my family, Finding the strength to keep going*; Exploração/*Questioning myself*; Confiança/*Taking care to do things well, Overcoming obstacles*.

<sup>57</sup> Controlo/*Ser persistente quando quero alcançar um objetivo*; Confiança/*Dar sempre o meu melhor*



A configuração portuguesa deste modelo de medida não integra três<sup>58</sup> dos 28 itens, que pertencem ao conjunto dos sete inicialmente não traduzidos e adaptados para Portugal e Brasil. Dois são substituídos por itens com significado muito próximo<sup>59</sup>, originando um modelo de medida com 27 itens. Esta versão é testada em junho de 2010 considerando as respostas de 885 participantes do estudo piloto português (274 estudantes do 9º ao 12º anos de escolaridade com média etária de 15.1; 418 adultos empregados com média etária de 46.6; e 193 formandos desempregados com média etária de 24.5). Apenas cinco itens (três na escala Preocupação) apresentam saturações fatoriais nas variáveis latentes de primeira ordem (os quatro C's) abaixo do nível considerado substancial<sup>60</sup>. Assim, na generalidade os itens são bons indicadores de medida das dimensões que representam. As saturações fatoriais destas na variável latente de segunda ordem cumprem o critério mais exigente, por ordem crescente: .81/Preocupação, .88/Curiosidade, .88/Confiança e .97/Controlo. As quatro dimensões consideram-se boas indicadoras de medida do construto de AC. Os índices de ajustamento apresentam-se adequados (SRMR=.0517; RMSEA=.060). No seu conjunto, estes resultados conferem validade convergente ao modelo de medida testado, confirmam a sua dimensionalidade em quatro fatores e a organização dos construtos teorizados em dois níveis hierárquicos, e conferem suporte empírico ao modelo teorizado (Savickas, 2002, 2005). Relativamente à precisão, a escala com índices de consistência interna mais altos (Alfas de Cronbach) nas subamostras de estudantes, desempregados e empregados é a de Confiança (respetivamente .77. .80 e .83); os mais baixos são os referentes à escala Controlo (respetivamente .74. .69 e .73), no seu conjunto, os índices indicam boa consistência interna da medida (Duarte & Lassance, 2010).

---

<sup>58</sup> Os itens em causa são: Controlo/*Keeping upbeat* (que sai da escala Preocupação) e Controlo/*Finding the strength to keep going*; Confiança/*Overcoming obstacles*.

<sup>59</sup> *Keeping upbeat* e *Finding the strength to keep going* são representados, no estudo de Duarte e Lassance (2010), respetivamente, pelos dados referentes aos itens *Expecting the future to be good* e *Being persistent when I want to achieve a goal*.

<sup>60</sup> A saturação fatorial é substancial quando igual ou superior a .50. Quando igual ou superiores a .70 cumpre o critério mais exigente (Hair, Tatham, Anderson & Black, 2006; Marôco, 2010).

### ***Versão final com 6 itens e quatro dimensões***

Concretizada a recolha de dados para estudo piloto nos diversos países envolvidos, novas análises são realizadas a nível internacional com os respetivos dados e preparam-se os trabalhos para realização do simpósio temático *Career Adapt-abilities Scale: construction, reliability and measurement* em Pádua, em Setembro de 2011, no âmbito da Conferência *Vocational designing and career counseling: Challenges and new horizons*. Decorre dessas análises um modelo que apresenta 24 itens (seis por dimensão), cujos índices de ajustamento se apresentam adequados, quer considerados os dados de cada país, quer tomados conjuntamente. Este modelo subtrai um item a cada uma das escalas da configuração testada em Melbourne e a partir de Junho de 2011 é encorajada a testagem do mesmo nos diversos países, com os dados dos respetivos estudos piloto e com a sua aplicação a novas amostras.

No simpósio de Pádua são apresentados contributos para testar esta versão. Com base nas respostas de 305 alunos do 9º ano de escolaridade e ensino secundário (média etária 15.1) é aplicada a versão de 28 itens testada em Melbourne<sup>61</sup>, e restringida a análise dos resultados à configuração dos 24 itens agora propostos. Duarte, Soares e Fraga (2011) verificam adequados índices de ajustamento do modelo de análise fatorial confirmatória (CFI=.95; RMSEA=.06; SRMR=.095). Os índices de consistência interna (Alfas de Cronbach) encontram-se no nível satisfatórios ou próximo deste: .73/Preocupação, .66/Controlo, .67/Curiosidade, .79/Confiança. Os valores médios obtidos são elevados, variando entre 3.73/Curiosidade e 3.97/Controlo.

A partir dos trabalhos do simpósio de Pádua, avançam análises de âmbito internacional, que consideram este modelo de medida para estudar a equivalência das versões dos diversos países, e análises nacionais, que o testam a partir dos dados colhidos com as amostras dos estudos piloto locais, restringidas as análises aos 24 itens identificados. Um número temático do *Journal of Vocational Behavior* (junho de 2012) publica esses estudos.

De acordo com Savickas e Porfeli (2012), os países com melhores índices de ajustamento ao modelo de medida são os EUA, a África do Sul e a Itália, e os países com os índices mais baixos são a Holanda, a Islândia e a Coreia. A ordem de grandeza

---

<sup>61</sup> São introduzidos os três itens que não haviam integrado as versões portuguesa e brasileira do CAAL-1.0: *Keeping upbeat*/Manter sempre o ânimo; *Finding the strengths to keep going*/Arranjar forças para continuar; e *Overcoming obstacles*/Ultrapassar os obstáculos.

das saturações fatoriais dos itens nas variáveis latentes de primeira ordem (construtos relativos às quatro dimensões) e destes na variável latente de segunda ordem (o construto de AC) é também adequada para os dados conjuntos dos países. Apenas um item da escala Controlo apresenta uma saturação fatorial inferior a .50.

Verifica-se a equivalência<sup>62</sup> das medidas entre os países, por invariância de configuração (os mesmos itens saturam os mesmos fatores nos diferentes países) e invariância métrica (os itens das escalas mostram relações similares com os construtos latentes – C's e AC – nos diferentes países), o que permite concluir que o instrumento mede os mesmos construtos da mesma forma nos diversos países (Savickas & Porfeli, 2012).

O estudo da precisão da medida para o conjunto dos dados dos 13 países revela valores entre o aceitável (Controlo,  $\alpha=.74$ ) e o excelente (medida total de AC,  $\alpha=.92$ ). Os índices de precisão variam entre os países, sendo os de Taiwan os mais elevados e os de França os mais baixos. Na generalidade, os índices de consistência interna para as quatro escalas Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança situam-se entre os níveis aceitável e excelente. A escala de Controlo é a que apresenta os Alfas de Cronbach mais baixos na maior parte dos países (Savickas & Porfeli, 2012).

Não ocorre invariância escalar (os valores médios das quatro escalas da medida não são equivalentes entre os países), o que é expectável atendendo a que os recursos de AC são psicossociais e não traços independentes do contexto cultural. Os três países com as médias mais elevadas para o valor total de AC são o Taiwan, a China e o Brasil e os países com as médias menores são a França e a Coreia. Não é possível interpretar as diferenças dos valores médios dos países, pois admite-se que pelo menos algumas poderão ser atribuíveis a características inerentes ao instrumento e suas versões nacionais (note-se, p. ex., que o modelo estimado para a Coreia é o que apresenta os índices de ajustamento mais baixos), sendo impossível determinar as que realmente são atribuíveis às culturas. Estudos futuros deverão identificar preditores teóricos para as diferenças entre economias, culturas e países, para determinar até que ponto explicam as diferenças encontradas (Savickas & Porfeli, 2012).

---

<sup>62</sup> Equivalência da medida ou invariância, diz respeito ao carácter internacional da medida, isto é, se as pessoas de diferentes países e culturas interpretam a medida de um ponto de vista conceptual idêntico (Savickas & Porfeli, 2012).

É generalizada a tendência para valores médios altos (isto é, para respostas com utilização das alternativas mais elevadas da escala de resposta). Considerando os dados conjuntos dos 13 países, essa tendência traduz-se no facto de todas as C's apresentarem médias acima do valor médio da escala de respostas, sendo a mais elevada a de Controlo e a menos elevada a de Curiosidade (Savickas & Porfeli, 2012).

A configuração portuguesa deste modelo de medida não integra dois<sup>63</sup> dos 24 itens, que, conforme anteriormente referido, pertencem ao conjunto não traduzido e adaptado para as versões nacionais do CAAI-1.0 de Portugal e do Brasil. Desta vez, pelo rigor a imprimir ao estudo que averigua as características metrológicas da medida (Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012), não há lugar à substituição de itens em falta por outros com significado semelhante. Considera-se a configuração de 22 itens e as respostas de 916 participantes do estudo piloto português (255 estudantes do 9º ao 12º anos de escolaridade com média etária de 15; 395 adultos empregados com média etária de 46.6; e 266 formandos desempregados com média etária de 22.4). Os estudos de validação dos modelos de medida com 22 itens de Portugal e Brasil foram efetuados de duas formas: (1) adicionados os dados dos dois países aos dados dos restantes países, os índices de ajustamento do modelo estimado (CFI=.93; RMSEA=.050) mantêm-se adequados e não se afastam dos obtidos com os dados conjuntos dos 11 países (CFI=.92; RMSEA=.053) (Savickas & Porfeli, 2012); (2) a análise fatorial confirmatória à configuração dos 22 itens *de per se* apresenta índices de ajustamento adequados, quer no caso de Portugal (melhorando os da versão de sete itens): SRMR=.049; RMSEA=.061 (Duarte et al., 2012), quer no caso do Brasil: SRMR=.047; RMSEA=.059 (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012). Estes estudos sugerem que as medidas dos dois países também estão conformes ao modelo de medida internacional de 24 itens. Quanto aos índices de consistência interna (Alfas de Cronbach) estes apresentam-se satisfatórios: .76/Preocupação, .69/Controlo, .78/Curiosidade e .79/Confiança (Duarte et al., 2012).

À semelhança do que se verifica nos outros países, os valores médios de resposta são elevados para a generalidade dos itens (76% das respostas são efetuadas com as alternativas 4 e 5), variando entre 3.88/Curiosidade e 4.21/Controlo. Foram realizados

---

<sup>63</sup> E não quatro, como referido por lapso por Savickas e Porfeli (2012, p. 667). Os itens em causa são: *Keeping upbeat* (Controlo) e *Overcoming obstacles* (Confiança).

estudos diferenciais atendendo ao sexo, à escolaridade dos participantes e situação face ao emprego. Na subamostra dos estudantes, as raparigas apresentam valores médios mais elevados do que os rapazes nas escalas Preocupação e Confiança. Na subamostra dos adultos empregados, os mais escolarizados (bacharelato ou superior) apresentam valores médios mais elevados nas escalas Preocupação e Curiosidade comparativamente aos com menos escolaridade. Os adultos desempregados apresentam valores médios mais elevados nas escalas Preocupação, Controlo e Curiosidade do que os empregados (Duarte et al., 2012).

Diversos países integram nos seus estudos piloto outras medidas para averiguação de validação concorrente da medida. Os estudos da Suíça (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012), Holanda (Van Vianen, Klehe, Koen & Dries, 2012) e Brasil (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012) utilizam medidas de personalidade e constataam correlações estatisticamente significativas e positivas entre traços de personalidade e dimensões da AC de carreira, de acordo com assunções previsíveis a partir da definição concetual das dimensões psicológicas em causa (p. ex., a dimensão Conscienciosidade apresenta correlação significativa e positiva com a maior parte das dimensões da AC de carreira nesses três estudos).

Do esforço colaborativo do fórum *Life Design International Research Group* resulta uma medida internacional de AC de carreira, com 24 itens e quatro dimensões, Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança, adequada para utilização em contexto internacional, designada *Career Adapt-Abilities Scale – Version 2.0 – International* (CAAS-2.0-International) (Savickas & Porfeli, 2012).

A sua versão portuguesa constitui a CAAS-2.0-Portugal, designada a nível nacional como Escala sobre Adaptabilidade [(EA), (Duarte et al., 2011)]. A partir de Outubro de 2011 a medida é divulgada pela coordenadora nacional do fórum *Life Design International Research Group* à comunidade científica e técnica portuguesa e são promovidas ações de formação no Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa, para utilização em intervenção e investigação, visando a constituição de uma base de dados e de um fórum nacional com vista a eventuais melhorias e validação concorrente da medida.

#### 4.2.2 Inventário sobre Adaptabilidade – Versão experimental utilizada

A tradução e adaptação para o contexto cultural português do CAAI-1.0-Internacional, instrumento utilizado na presente investigação, é realizada, entre janeiro e maio de 2009, em equipa de trabalho na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a coordenação de Maria Eduarda Duarte, com a participação de Manuel Rafael, de Maria do Rosário Lima e de cinco doutorandos<sup>64</sup> cujas investigações também integram o construto de AC da carreira, na estreita relação com os trabalhos desenvolvidos a nível internacional, anteriormente referidos.

Promove-se a partilha e discussão de pontos de vista e a busca de consensos, possibilitando a introdução de acordo interjuízes em diversas etapas do processo. A partir da terceira sessão de trabalhos a equipa integra Maria Célia Lassance, da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Os trabalhos conducentes à versão experimental portuguesa e brasileira da medida internacional de AC são realizados em estreita colaboração, resultando em versões muito próximas, cujas diferenças decorrem de especificidades linguísticas e culturais.

Os trabalhos incidem na tradução e adaptação dos itens<sup>65</sup>, da escala de resposta e das instruções do CAAI-1.0-Internacional para a língua e o contexto cultural português. Nesse processo mantêm-se como referência as definições conceituais dos construtos de primeira e segunda ordem do modelo multidimensional de Savickas (2002, 2005) e os significados originais dos itens, transpostos para formulações adequadas à cultura e ao contexto da sua operacionalização, bem como à coloquialidade do discurso (Duarte & Rossier, 2008).

São ainda objeto de análise em equipa a designação portuguesa do instrumento, a pertinência de considerar outros C's relevantes para a conceção de AC no contexto e cultura portuguesa, e de os doutorandos integrarem na medida itens adequados aos propósitos dos seus projetos de investigação.

Em maio de 2009 está organizada uma versão que é submetida a estudo pré-piloto. Pretende-se a recolha de dados junto de diferentes níveis etários, educativos e áreas de atividade e procuram-se também respondentes com formação e experiência em avaliação psicológica. Para além da resposta aos itens, solicita-se *feedback* sobre

---

<sup>64</sup> Amadu Djaló, Isabel Paredes, Maria da Conceição Soares, Rute Agostinho e Sandra Fraga.

<sup>65</sup> É disponibilizada ao grupo uma tradução e adaptação inicial efetuada pela doutoranda Sandra Fraga, a partir da qual os trabalhos se iniciam.

eventuais dificuldades e sugestões suscitadas. Cada elemento da equipa de trabalho procede a aplicações. Respondem a esta versão 172 indivíduos: 104 adultos, dos quais 11 consultores de recursos humanos da empresa SHL-Portugal, sete psicólogas do Instituto de Orientação Profissional, 11 formadores e 26 formandos adultos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, 19 estudantes do Mestrado Integrado de Psicologia e 40 adultos com formação superior em áreas diversas); e 68 jovens, dos quais 22 alunos do 9º ano de escolaridade, 23 alunos do ensino secundário e 13 jovens formandos do IEFP. A remoção de inventários em que se verificam respostas duplas ou ausência de respostas fixa a amostra em 152 indivíduos (média etária de 28.4, amplitude de idades entre os 14 e 70 anos, 102 do sexo feminino).

A forte heterogeneidade da amostra em conjugação com a escassa dimensão das subamostras desaconselha a análise quantitativa das medidas obtidas. O estudo pré-piloto incide estrategicamente no feedback recolhido junto dos respondentes. As instruções e a escala de respostas suscitam unanimidade quanto à sua clareza e adequação aos itens. Respondentes com formação e experiência em avaliação psicológica consideram haver adequação dos itens à respetiva escala e pertinência em intercalá-los na medida. Vários respondentes acham que há itens semelhantes entre si (mesmo quando são de escalas diferentes) e no conjunto de 50 itens, 18 são objeto de observações, seja no sentido de questionar o seu significado, seja no de propor reformulações.

Analizados os dados qualitativos disponibilizados pelos respondentes e consideradas as orientações internacionais, a equipa procede à reformulação de sete itens. As alterações visam prevenir interpretação discordante do sentido original do item (p. ex., item 15/Controlo/*Manter as minhas crenças* é reformulado para *Defender as minhas convicções*); distinguir o item relativamente a outros com os quais partilham termos (p. ex., item 23/Curiosidade/*Imaginar como vai ser o meu futuro* é reformulado para *Imaginar o meu futuro*, para distinção relativamente ao item 2/Planeamento/*Pensar como vai ser o meu futuro*); e melhorar a inteligibilidade do item [p. ex., o item 45/Confiança/*Ter autoconfiança* é reformulado para *Ter confiança em mim próprio(a)*].

A introdução das alterações sugeridas pelo estudo pré-piloto resulta na versão experimental portuguesa do CAAI-1.0-International, designada CAAI-1.0-Portugal, a nível nacional identificada como Inventário sobre Adaptabilidade (IA).

O IA-1.0-Portugal (Anexo 1 – na versão gráfica, para leitura ótica, utilizada na presente investigação) é constituído por 50 itens, organizados em conjuntos de 10 pelas

cinco escalas originalmente consideradas, Preocupação, Controlo, Curiosidade, Cooperação e Confiança. O Quadro 4.1. sintetiza a organização da medida, na sua relação com o modelo teórico que pretende operacionalizar.

*Quadro 4.1 – Inventário sobre Adaptabilidade: correspondência com o modelo hierárquico e multidimensional de adaptabilidade de carreira*

<b>Dimensões (C's) do modelo teórico</b> (Construtos de 1ª ordem, indicadores do construto de segunda ordem)	<b>Natureza das dimensões</b> (Inspiradora da formulação dos itens)	<b>Matriz de recursos ou ABC's da construção da carreira</b> (Indicadores dos construtos de 1ª ordem)
<b>Escalas</b>		<b>Itens</b>
Preocupação	Atitudes de planeamento e crenças de continuidade, que promovem competências para ocupação prévia com (e sequenciação de atividades para) um futuro desejado	1 - 10
Controlo	Atitudes de assertividade e crenças de responsabilidade pessoal, que promovem competências de decisão e de autogestão	11 - 20
Curiosidade	Atitudes de inquirição e crenças sobre a vantagem em abordar o que é novo, que promovem competências de exploração de si e do mundo	21 - 30
Cooperação	Atitudes gregárias e crenças de aceitação e de pertença, que promovem competências de relacionamento interpessoal, integração e negociação	31 - 40
Confiança	Atitudes de alento e crenças de autoeficácia, que promovem competências de confrontação com desafios e de realização e implementação de escolhas	41 - 50
<b>AC</b> (Construto de 2ª ordem)	Prontidão e recursos que o indivíduo apresenta para antecipar e lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento vocacional, com transições profissionais e com traumas profissionais	

Fonte: Savickas (2002, pp. 168-171; 2003, pp. 232-242; 2005, pp. 52-56).

As instruções referem: *“Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala”*. A escala de respostas apresenta cinco alternativas que, para efeito estatístico, se consideram uma escala de Likert: *1-Muito pouco, 2-Pouco; 3-Razoavelmente, 4-Bastante, 5-Muito*. A apresentação dos itens é sequencial dentro da respetiva escala, e é precedida da expressão: *“Considero que sou capaz de...”*. Para cada item apresentado o respondente marca a alternativa que considera melhor exprimir o grau com que considera ser capaz de utilizar o recurso nele referido.

O IA é a medida utilizada para avaliação da AC de pais e filhos na presente investigação. A articulação do arranque dos projetos de investigação de doutorandos, que se inicia a partir de outubro de 2009, e dos trabalhos nacionais e internacionais de



construção da medida, permite a partilha de parte dos dados. Assim, os dados colhidos entre janeiro e abril de 2010 para a presente investigação integram a base de dados para a participação portuguesa nos trabalhos do fórum *Life Design International Research Group*.

#### 4.2.3 Formas para heteroavaliação da adaptabilidade de carreira

Para corresponder aos objetivos específicos desta investigação, são preparadas adicionalmente duas formas do Inventário sobre Adaptabilidade (IA) para heteroavaliação da AC de pais e filhos: para efeito dos filhos avaliarem a AC dos pais é preparada a forma F; para efeito dos pais avaliarem a AC dos filhos é preparada a forma P<sup>66</sup>.

As instruções e a escala de resposta são as mesmas. Os itens do IA são formulados na terceira pessoa do singular, conforme exemplificado no Quadro 4.2.

*Quadro 4.2. – Exemplos de reformulação de itens do IA para heteroavaliação entre pais e filhos*

Escalas	Itens IA	Itens IA- Formas F e P
Preocupação	Item 2-Preparar-me para o futuro	Item 2-Preparar-se para o futuro
Controlo	Item 11-Tomar decisões por mim próprio(a)	Item 3-Tomar decisões por si próprio(a)
Curiosidade	Item 29- Analisar as minhas alternativas	Item 29- Analisar as suas alternativas
Cooperação	Item 35- Fazer a minha parte numa equipa	Item 35- Fazer a sua parte numa equipa
Confiança	Item 45-Ter confiança em mim próprio(a)	Item 45-Ter confiança em si próprio(a)

No IA-Forma P (Anexo 2), a apresentação dos itens é precedida da expressão: “*Considero que o meu Filho / a minha Filha \_\_\_\_\_ é capaz de...*”. O nome do filho alvo é escrito na linha reservada para o efeito para tornar bem presente que a avaliação se reporta a esse filho específico. Para cada item apresentado, o respondente marca a alternativa que considera melhor exprimir o grau com que considera que o seu filho é capaz de utilizar o recurso nele referido.

No IA-Forma F (Anexo 3), a apresentação dos itens é precedida das expressões: «*Considero que...* “...o meu Pai é capaz de ...” “...a minha Mãe é capaz de ...”», com uma coluna para marcação das respostas relativas ao pai e outra relativas à mãe.

<sup>66</sup> As letras F e P identificam os respondentes, respetivamente filhos e pais.

Para cada item apresentado o respondente marca a alternativa que considera melhor exprimir o grau com que considera que o seu pai é capaz de utilizar o recurso nele referido, e depois efetua o mesmo relativamente à sua mãe.

#### **4.2.4 Fichas para caracterização dos participantes e suas famílias**

São preparadas duas fichas para registo de dados sociodemográficos e estruturais das famílias. A informação a recolher visa caracterizar a amostra de participantes e possibilitar análises diferenciais da AC dos filhos em função das variáveis apresentadas na Figura 4.1.

Na ficha para os pais (Anexo 4), para identificação de outros vínculos e situações (p. ex., tutor, padrasto, etc.) é solicitada informação sobre a qualidade em que a participação na investigação é efetuada. São solicitados dados sociodemográficos (sexo, idade, estado civil, nacionalidade, concelho de residência, habilitações literárias, situação face ao emprego, tipo de vínculo laboral e designação da atividade profissional em exercício ou já exercida). No âmbito das habilitações literárias/formação e da situação face ao emprego/tipo de vínculo laboral é reservado espaço para observações.

Na ficha para os filhos solicitam-se dados sociodemográficos (sexo, idade, nacionalidade, concelho de residência) e características dos seus agregados familiares (parentesco/vínculo com as pessoas que o integram, sexo, idade, e quais aqueles com quem vive em permanência), é também reservado espaço para observações. O Anexo 5 apresenta a fichas de registo de dados para filhos que frequentam o 9º ano de escolaridade. A ficha para os filhos que frequentam o ensino secundário apenas difere da anterior por solicitar indicação do curso que frequentam.

Após resposta dos participantes, a informação constante nas fichas de pais e filhos é objeto de codificação<sup>67</sup> em ficha síntese para leitura ótica (Anexo 6).

---

<sup>67</sup> A codificação é efetuada pela doutoranda.

### 4.3 Procedimentos

Os procedimentos adotados articulam-se com o protocolo do Serviço de Aconselhamento de Carreira do Instituto de Orientação Profissional (IOP) da Universidade de Lisboa, serviço em que se procede à recolha de dados, primeiro para estudo piloto, nos dois últimos meses de 2009, e de seguida para estudo empírico, entre janeiro e dezembro de 2010.

O pedido de colaboração é antecedido de uma breve explicitação. Nomeadamente, refere-se que se trata de “um estudo sobre a relação entre as perspetivas dos filhos e as perspetivas dos pais quanto à utilização de certos recursos psicológicos”.

Dada a necessidade de emparelhamento dos dados, não é possível garantir o anonimato. É contudo assegurada a sua confidencialidade, tal sucede aos elementos colhidos em contexto de consulta psicológica, de acordo com as normas de conduta do código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. É também assegurado que os dados a integrar a investigação em curso se destinam a tratamento estatístico global, não integrando o processo individual a arquivar. Uma análise personalizada terá lugar em caso de interesse expresso pelos participantes.

Na sequência da inscrição dos jovens no Serviço de Aconselhamento de Carreira do IOP, o procedimento habitual consiste no agendamento de dois meios-dias de atividades em grupo. Para a consulta de aconselhamento a jovens do 9º ano de escolaridade, os pais são também convocados/convidados para o primeiro desses dias. Pais e filhos iniciam atividades simultâneas em diferentes salas.

#### *Recolha dos dados dos jovens*

A recolha dos dados dos jovens ocorre na fase inicial do primeiro meio-dia de trabalhos no IOP. Após o estabelecimento de diálogo sobre motivações e expetativas relativamente à utilização dos serviços do IOP, promove-se a perceção de partilha das situações vocacionais e a reformulação de algumas expetativas. Segue-se uma introdução ao papel da avaliação psicológica no processo de aconselhamento, e é aplicado o IA (que integra o protocolo da consulta de aconselhamento de carreira no IOP). A participação dos jovens no projeto de investigação é solicitada de seguida, com preenchimento da ficha de registo de dados, que integra as instruções gerais para os filhos responderem ao IA-Forma F. A resposta a ambos toma, em média, cerca de 20 minutos, e a sessão prossegue como é habitual.

A consulta prévia das fichas de inscrição dos jovens no IOP permite anotar algumas situações relativamente às quais poderá não se aplicar a heteroavaliação da AC dos pais ou de algum destes (p. ex., situações em que não é indicado nome, atividade profissional ou endereço de um dos pais, ou em que o falecimento de um deles é expressamente referido). Deste modo, enquanto se procede ao preenchimento das fichas de registo de dados, a psicóloga que dinamiza a sessão aproxima-se de cada um destes casos em sala e assiste o jovem quanto à forma de proceder na resposta ao IA-Forma F. Excetuando as situações em que a causa é o falecimento de um dos pais, é o jovem que decide se considera adequado proceder à avaliação da AC de um pai com quem não reside habitualmente, em função do tipo de vínculo em causa (p. ex., são distintas as situações em que o filho se relaciona regularmente com esse progenitor, daquelas em que não mantêm qualquer contacto). Nas situações de família reconstruída é considerada a possibilidade do jovem responder relativamente a mais do que duas figuras parentais. Os procedimentos são de molde a impedir ou diminuir eventuais efeitos negativos despoletados pela situação experimental. A nenhum jovem é referido que não deverá responder, ainda que previsivelmente, pela falta de representatividade da sua situação familiar, venha a ser excluído da amostra de participantes.

### ***Recolha dos dados dos pais***

A sessão de pais, implementada desde 2002, e habitualmente dinamizada pela doutoranda, constitui uma imagem de marca dos serviços do IOP, conta com forte adesão (cerca de 75% dos jovens são acompanhados pelo pai ou pela mãe, e por vezes por ambos), tem duração aproximada de uma hora e meia e aborda três temas principais: (1) princípios, objetivos e estrutura do processo de aconselhamento realizado no IOP; (2) papel dos pais na construção da carreira dos filhos, com foco no período da adolescência destes; (3) alternativas educativas e formativas após a conclusão do 9º ano de escolaridade e sua articulação com o acesso ao ensino superior. Cerca de 47% dos pais que integram a amostra de participantes respondem aos elementos solicitados, nas instalações do IOP, na fase inicial dos trabalhos desta sessão. A resposta a esses elementos ocupa, em média, aproximadamente 30 minutos.

Para participação dos restantes pais são concebidos dois documentos para resposta fora do IOP: uma carta da Diretora do IOP para sensibilização à participação no projeto de investigação (Anexo 7) e uma carta com instruções da doutoranda sobre como proceder para essa participação (Anexo 8 – versão dirigida ao pai; outra, com conteúdo

idêntico, é dirigida à mãe). São preparados envelopes separados para as mães e para os pais, com os seguintes elementos: (1) carta de sensibilização da Diretora do IOP, (2) instruções para a participação no projeto de investigação, (3) ficha de registo de dados, (4) IA, (5) IA-Forma P.

Sempre que a situação o permite, os pais que participam na sessão do IOP são portadores dos elementos daqueles que não participam nessa sessão (cônjuges, companheiros em união de facto, ex-cônjuges com os quais ocorre contacto frequente, etc.), sendo os filhos os portadores dos elementos dos participantes nas restantes situações (caso dos pais dos alunos do ensino secundário). São também os jovens que devolvem no IOP os elementos respondidos pelos pais, com entrega, em envelope fechado (e conforme instruções orais fornecidas aos filhos e escritas aos pais) à psicóloga que dinamiza o segundo meio-dia de atividades no IOP.

### ***Organização dos dados***

Os procedimentos acima descritos são efetuados com 483<sup>68</sup> jovens clientes do Serviço de Aconselhamento da Carreira do IOP. A taxa de adesão das famílias ao estudo é de 99%, recolhendo-se dados referentes aos pais de 477 jovens<sup>69</sup>.

Numa fase preliminar de organização dos dados, são definidos critérios para garantir a qualidade e a adequação dos dados às finalidades do estudo: foram excluídas da amostra: (1) 27 famílias em que um dos seus constituintes deixa mais do que três itens por responder no Inventário sobre Adaptabilidade (IA) ou nas suas formas F e P; (2) 10 famílias em que um dos seus constituintes (filho, pai ou mãe) responde com a mesma alternativa de resposta a mais de 80% dos itens no IA, ou numa das suas formas F ou P; e (3) ainda 37 famílias com a configuração de intactas (filhos a viver com ambos os pais) pelo facto de um dos pais não ter respondido ao IA(a) e à sua Forma P, neste caso para garantir que a situação de família intacta está integralmente

---

<sup>68</sup> Inicialmente, como estudo piloto, o procedimento foi aplicado a 88 jovens. Este estudo piloto descreve-se mais à frente.

<sup>69</sup> Para além dos benefícios inerentes à sensibilização e pedido de colaboração implementados, para a adesão massiva dos clientes do IOP ao estudo contribuiu o fato dos procedimentos estarem integrados no protocolo de aconselhamento realizado no Instituto de Orientação Profissional, e ainda de quase todas as inscrições serem, à cabeça, efetuadas pelos pais dos jovens, o que sinaliza desde logo a sua forte motivação e envolvimento no processo.

documentada com a resposta dos três elementos da tríada. Mantiveram-se na amostra 403 dos 477 jovens iniciais (85%).

Para organização e tratamento estatístico dos dados é utilizada a Versão 18.0 do programa informático *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS). Este programa importa os dados do programa informático Teleform, utilizado para leitura ótica das respostas dos participantes na investigação. A base de dados constituída emparelha os dados dos participantes e das respetivas famílias com as medidas de auto e heteroavaliação de AC recolhidas:

Dados dos filhos:

- (1) Elementos sociodemográficos dos filhos
- (2) IA-Filhos – Autoavaliação da AC
- (3) IA-Forma F (Mães) – Filhos avaliam a AC das mães
- (4) IA- Forma F (Pais) – Filhos avaliam a AC dos *pais*

Dados das mães:

- (5) Elementos sociodemográficos das mães
- (6) IA-Mães – Autoavaliação da AC
- (7) IA-Forma P (Mães) – Mães avaliam a AC dos filhos

Dados dos *pais*<sup>70</sup>:

- (8) Elementos sociodemográficos dos *pais*
- (9) IA-*Pais* – Auto avaliação da AC
- (10) IA-Forma P (*Pais*) – *Pais* avaliam a AC dos filhos

---

<sup>70</sup> Como já referido, no presente estudo, quando os termos “pai” ou “pais” são redigidos em itálico, tal significa que dizem respeito aos progenitores (ou seus equivalentes funcionais) do sexo masculino.

#### 4.4 Estudo piloto

Os instrumentos e procedimentos anteriormente referidos resultam de ligeiras alterações aos materiais preparadas para estudo piloto (Soares & Duarte, 2010a; Soares & Duarte, 2010b). Este estudo integra, igualmente, clientes do Serviço de Aconselhamento de Carreira do IOP que realizam atividades de avaliação psicológica em novembro e dezembro de 2009: 88 alunos do 9º ano de escolaridade (média etária 14,4, 53% raparigas), 83 mães (80% com formação superior e 90% com atividade profissional) e 76 pais (64% com formação superior e 99% com atividade profissional). Os materiais são também disponibilizados, para apreciação, ao grupo de trabalho que procedeu à tradução e adaptação do Inventário sobre Adaptabilidade, e às psicólogas do IOP. O estudo piloto foca-se na observação da resposta às Formas F e P do IA, na adequação das instruções e das questões formuladas nas fichas de registo de dados, e na funcionalidade dos procedimentos estabelecidos.

O acompanhamento das atividades dos cinco grupos de alunos do 9º ano de escolaridade e respetivos pais, e a análise dos comentários dos respondentes e dos especialistas em aconselhamento de carreira, conduzem a modificações nas instruções para os filhos e para os pais e na ficha de registo de dados dos pais (nomeadamente, para recolha de informação mais completa sobre as características do exercício profissional, introduzem-se as alternativas “trabalhador a tempo inteiro” e “trabalhador a tempo parcial”; relativamente à atividade profissional que o respondente exerce ou exercia, solicita-se “Especifique o mais possível, evitando expressões como *Funcionário Público*”). As instruções a filhos e pais alteram-se para formulação mais parcimoniosa e integra-se a instrução, oral e escrita, de fecho do envelope que transporta os elementos preenchidos em casa pelos pais.

A resposta ao IA e às suas formas F e P não origina dúvidas ou dificuldades, quer por parte dos jovens, quer por parte dos pais (Soares & Duarte, 2010a).

Relativamente aos dados quantitativos colhidos, o número de participantes e a dimensão do instrumento (50 itens) desaconselham a realização de análises fatoriais. Calculam-se os Alfas de Cronbach que sugerem boa consistência interna das escalas do IA e das suas formas F e P (Quadro 4.3), mais elevada nas medidas dos pais (IA e IA-Forma P) (Soares & Duarte, 2010a).

Quadro 4.3 – Consistência Interna das escalas do IA e das escalas das Formas F e P – Estudo piloto

	IA			IA-Forma F (Filhos avaliam AC dos pais)		IA-Forma P (Pais avaliam AC dos filhos)	
	Filhos N=88	Mães N=83	Pais N=76	Mães N=86	Pais N=82	Mães N=83	Pais N=76
Preocupação	0.70	0.76	0.95	0.83	0.89	0.90	0.92
Controlo	0.76	0.78	0.86	0.75	0.83	0.90	0.91
Curiosidade	0.69	0.88	0.88	0.84	0.86	0.88	0.90
Cooperação	0.74	0.87	0.84	0.86	0.87	0.90	0.86
Confiança	0.79	0.87	0.90	0.84	0.88	0.89	0.93

Calculam-se os valores médios dos resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA e, respetivamente nas suas formas F e P (Quadro 4.4). Os valores médios das escalas e da medida total de AC encontram acima do ponto médio da escala de resposta (3), sendo mais elevadas no IA-Forma F (Soares & Duarte, 2010a).

Quadro 4.4 – Média dos resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA e, respetivamente, nas escalas das Formas F e P – Estudo piloto

	IA			IA-Forma F (Filhos avaliam AC dos pais)		IA-Forma P (Pais avaliam AC dos filhos)	
	Filhos N=88	Mães N=83	Pais N=76	Mães N=86	Pais N=82	Mães N=83	Pais N=76
Preocupação	3.72	3.79	3.75	4.27	4.18	3.37	3.37
Controlo	3.88	4.07	3.96	4.20	4.23	3.62	3.60
Curiosidade	3.72	3.71	3.70	4.12	4.07	3.49	3.41
Cooperação	3.97	4.08	3.80	4.26	4.13	3.95	3.94
Confiança	4.01	4.20	4.18	4.34	4.36	3.82	3.74
AC	3.86	3.97	3.88	4.24	4.19	3.65	3.61

Determina-se a percentagem média de respostas 4 e 5 dos filhos e dos pais no IA e, respetivamente, nas formas F e P (Quadro 4.5). Como pode observar-se ocorre forte concentração das respostas nestas duas alternativas.

Quadro 4.5 – Percentagem média de respostas 4 e 5 dos filhos e dos pais no IA e, respetivamente, nas Formas F e P – Estudo piloto

	IA			IA-Forma F (Filhos avaliam AC dos pais)		IA-Forma P (Pais avaliam AC dos filhos)	
	Filhos N=88	Mães N=83	Pais N=76	Mães N=86	Pais N=82	Mães N=83	Pais N=76
AC	68	73	62	90	88	62	56



A resposta com alternativas 4 e 5 é mais frequente na situação em que os filhos avaliam a AC das mães e dos pais. As instruções gerais aos participantes passam a integrar recomendações adicionais às que constam no próprio IA. Nas instruções aos filhos refere-se: “*Responda a todas as questões, com rigor e sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas, o interesse é obter respostas que sejam verdadeiras para si*”; nas instruções aos pais refere-se. “*Não existem respostas certas ou erradas e o interesse é o de obter respostas que sejam verdadeiras para si*”.

A título exploratório averiguam-se diferenças entre auto e heteroavaliação da AC de pais e filhos em estudo piloto (Soares & Duarte, 2010b). A autoavaliação dos filhos é significativamente superior ( $p < .05$ ), exceto na escala de Cooperação, à avaliação que os pais fazem da AC daqueles [Preocupação: ( $t = 4.5$ /mães;  $t = 4.2$ /pais); Controlo ( $t = 3.3$ /mães;  $t = 2.9$ /pais); Curiosidade; ( $t = 3.1$ /mães;  $t = 3.4$ /pais); Confiança( $t = 2.8$ /mães;  $t = 2.8$ /pais)]. A autoavaliação dos pais é significativamente inferior ( $p < .05$ ), em todas as escalas, à avaliação que os filhos fazem da AC dos seus pais [Preocupação: ( $t = -7.0$ /mães;  $t = -5.3$ /pais); Controlo ( $t = 2.4$ /mães;  $t = 3.4$ /pais); Curiosidade; ( $t = 5.5$ /mães;  $t = 4.1$ /pais); Cooperação; ( $t = 2.0$ /mães;  $t = 3.5$ /pais); Confiança( $t = 2.1$ /mães;  $t = 2.2$ /pais)]. Estes resultados sugerem subestimação nas avaliações que os pais fazem da AC dos seus filhos e sobrestimação destes da AC dos seus pais. Poderão, também, sugerir tendência para os filhos serem “avaliadores mais generosos” do que os pais, quer quando é a sua própria AC o objeto de avaliação, quer quando é a dos seus pais. Este resultado, a averiguar mais aprofundadamente no estudo empírico, e independentemente do seu significado psicológico, constitui indicador de reforço de instruções aos filhos no sentido de contrariar eventual perceção de desejabilidade social nas respostas.

#### 4.5 Participantes

Os participantes no estudo são 403 jovens que respondem aos instrumentos utilizados, assim como os respetivos pais, clientes do Serviço de Aconselhamento de Carreira do Instituto de Orientação Profissional (IOP) da Universidade de Lisboa entre janeiro e dezembro de 2010. Não são implementados critérios de aleatoriedade ou outros que garantam a sua representatividade face à população. Trata-se de uma amostra de conveniência, em que os indivíduos são “escolhidos” porque se encontram onde os dados para o estudo estão a ser recolhidos, tipo de amostragem que pode ser usada com

êxito em situações nas quais captar ideias gerais ou identificar aspetos críticos pode ser mais importante do que a objetividade científica que obrigaria à sua representatividade face à população (Vicente, Reis & Ferrão, 1996).

O número global de participantes no estudo é de 1151 indivíduos, pertencentes a 388 famílias (Quadro 4.6). Verifica-se uma ligeira predominância do sexo feminino nas amostras dos filhos (53.3%) e dos pais (51.3%), mantendo-se, ainda assim, uma proporção equilibrada entre os sexos.

*Quadro 4.6 – Amostra de participantes. Número de famílias, de filhos e de pais*

<b>Participantes</b> <i>n</i> =1151			
<b>Filhos</b> <i>n</i> =403		<b>Pais</b> <i>n</i> =748	
<b>Raparigas</b> <i>n</i> =215 53.3%	<b>Rapazes</b> <i>n</i> =188 46.7%	<b>Mães</b> <i>n</i> =384 51.3%	<b>Pais</b> <i>n</i> =364 48.7%
<b>Famílias</b> <i>n</i> =388			

Apresentam-se os elementos caracterizadores dos participantes no estudo, considerando as seguintes categorias: os filhos, os pais e as famílias.

#### 4.5.1 Filhos

O número total de jovens, neste estudo considerados na qualidade de *filhos* (Quadro 4.7), é de 403 e integra sete pares de irmãos, seis pares de gémeos e uma tríade de gémeos. Excede assim em 15 unidades (7+6+2) o número referido para as suas famílias (388). Dos 403 filhos, dois têm nacionalidade estrangeira, seis dupla nacionalidade (portuguesa e estrangeira) e os restantes nacionalidade portuguesa.

Na amostra de filhos 62.8% frequentam o 9º ano de escolaridade e 37.2% o ensino secundário. Destes últimos, cerca de metade são alunos do 12º ano de escolaridade e 92.0% são alunos do ensino científico-humanístico, a via de estudos mais relacionada com o prosseguimento de estudos superiores. Uma pequena parte da amostra (4%) frequenta um curso do ensino profissional e outra, de idêntica dimensão, frequenta escolas estrangeiras, em Portugal (p. ex.. Instituto Espanhol, Colégio St. Dominic's), e no estrangeiro (p. ex., École Européenne de Bruxelles).

Os níveis etários são os expectáveis para uma progressão bem-sucedida dos níveis de escolaridade precedentes: entre os que frequentam o 9º ano de escolaridade, a média de idades é 14.3 anos e 98% tem 14 ou 15 anos; entre os que frequentam o ensino

secundário a média de idades é 16.7 anos e 95% tem entre 15 e 18 anos. Para os dois subgrupos a média das idades das raparigas é idêntica à dos rapazes, o que indica ausência de insucesso no percurso educativo quer para as raparigas, quer para os rapazes.

*Quadro 4.7 – Distribuição da amostra de filhos pelos anos de escolaridade, sexos e idades*

	<i>n</i>	%	Média etária
<b>9º ano de escolaridade</b>			
Raparigas	139	54.9	14.2
Rapazes	114	45.1	14.3
Subtotal (62.8%)	253	100	14.3
<b>Ensino secundário</b>			
Raparigas	76	50.1	16.8
Rapazes	74	49.9	16.6
Subtotal (37.2%)	150	100	16.7
<b>Filhos</b>			
Raparigas	215	53.3	15.2
Rapazes	188	46.7	15.2
Total	403	100	15.2

#### 4.5.2 Pais

Dos 748 pais que integram a amostra, seis são estrangeiros (quatro mães e dois pais), duas mães possuem dupla nacionalidade (portuguesa e estrangeira) e os restantes 740 são de nacionalidade portuguesa.

Em termos etários (Quadro 4.8) predominam as faixas dos 40 aos 49 anos (69.7%) A média etária global é de 47.15, as mães são em média cerca de dois anos mais novas do que os pais e as suas idades são mais homogéneas do que as destes (desvio padrão mais baixo). As idades das mães variam entre os 33 e os 59 anos e as dos pais entre os 36 e os 63.

Quadro 4.8 – Distribuição da amostra de pais por grupos etários

Grupos etários	Mães		Pais		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
30 a 34 anos	2	.5	0	0	2	.3
35 a 39 anos	7	1.8	6	1.6	13	1.7
40 a 44 anos	122	31.8	73	20.1	195	26.1
45 a 49 anos	173	45.1	153	42.0	326	43.6
50 a 54 anos	70	18.2	93	25.5	163	21.8
55 a 59 anos	10	2.6	31	8.5	41	5.5
60 ou mais anos	0	0	8	2.2	8	1.1
Total	384		364		748	
<i>M</i>	46.2		48.2		47.2	
<i>DP</i>	4.0		4.7		4.5	

Quanto ao nível de escolarização da amostra de pais (Quadro 4.9), 65.8% possuem um grau de ensino superior (bacharelato ou mais). Nas mães essa incidência (70.1%) é superior à dos *pais* (61.3%). A percentagem global de pais que possui o 9º ano de escolaridade ou menos é de 8.9%; nas mães é de 7.5% e nos *pais* de 10.2%.

Quadro 4.9 – Distribuição da amostra de pais por níveis de escolaridade

Escolaridade	Mãe		Pai		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
4º ano	5	1.3	3	0.8	8	1.1
5º a 8º	7	1.8	13	3.6	20	2.7
9º	17	4.4	21	5.8	38	5.1
Secundário incompleto	21	5.5	34	9.3	55	7.4
Secundário	36	9.4	39	10.7	75	10.0
Pós-Secundário	29	7.6	31	8.5	60	8.0
Bacharelato	24	6.3	25	6.9	49	6.6
Licenciatura	176	45.8	122	33.5	298	39.8
Pós-Graduação	41	10.7	46	12.6	87	11.6
Mestrado	19	4.9	19	5.2	38	5.1
Doutoramento	9	2.3	11	3.0	20	2.7
Total	384	100	364	100	748	100

Quanto à situação face ao emprego (Quadro 4.10), 93.2% da amostra de pais exerce atividade profissional; 6.8% não exerce atividade profissional, na maior parte dos casos por estar desempregado ( $n=22$ ) ou exercer atividade doméstica a tempo inteiro ( $n=15$ ).

Quadro 4.10 – Distribuição da amostra de pais por situação face ao emprego

Situação face ao emprego	Mãe		Pai		Total	
	n	%	n	%	n	%
Com atividade profissional						
A tempo inteiro	346	90.1	344	94.5	690	92.2
A tempo parcial	6	1.6	1	0.3	7	0.9
Total parcial	352	91.7	345	94.8	697	93.1
Sem atividade profissional						
Desempregado	14	3.6	8	2.2	22	2.9
Reformado	3	0.8	11	3.0	14	1.9
Doméstica	15	3.9	-	-	15	2.0
Total parcial	32	8.3	19	5.2	51	6.8
Total	384	100	364	100	748	100

Distinguem-se as situações dos pais relativamente ao tipo de vínculo empregador (Quadro 4.11). A maior parte, 72.3%, são trabalhadores por conta de outrem. Os restantes trabalham de forma independente ou criaram ou são sócios de uma empresa, esta última situação mais representada no caso da subamostra masculina.

Quadro 4.11 – Distribuição da amostra de pais por tipos de vínculo empregador

Tipo de vínculo empregador	Mãe		Pai		Total	
	n	%	n	%	n	%
Trabalhador por conta de outrem	289	75.3	252	69.2	541	72.3
Trabalhador independente	33	8.6	34	9.3	67	9.0
Empresário	29	7.6	52	14.3	81	10.8
Trabalhador por conta de outrem e independente ou empresário	1	.3	7	1.9	8	1.1
(Sem atividade profissional)	32	8.3	19	5.2	51	6.8
Total	384	100	364	100	748	100

Considera-se, para as mães e para os pais, a lista das dez profissões mais frequentes (Quadro 4.12). Esta lista integra 55% das mães e 54% dos pais. Observam-se diferenças na natureza dessas profissões: mais profissões que implicam apoio a outras pessoas e tarefas burocráticas na lista das mães, e mais profissões que implicam tomada de decisão e tecnologia na lista dos pais.

Quadro 4.12 – As dez profissões mais frequentes na amostra dos pais

Ordem	Mães		Pais	
		<i>n</i>		<i>n</i>
1ª	Professora	81	Diretor/Administrador	51
2ª	Administrativa	38	Professor	31
3ª	Médica	20	Engenheiro	29
4ª	Advogada/Jurista	17	Gestor	25
5ª	Educadora de infância	15	Médico	19
6ª	Bancária	11	Técnico de informática	13
7ª	Enfermeira	10	Administrativo	10
8ª	Gestora	9	Advogado/Jurista	9
9ª	Formadora	6	Empresário	6
10ª	Gerente comercial	6	Gerente comercial	5

As profissões da amostra dos pais foram também categorizadas com recurso à Classificação Portuguesa de Profissões de 2010 (CPP/2010) (INE, 2011), conforme se apresenta no Quadro 4.13. Comparativamente à CNP/1994, esta classificação passou a agrupar as profissões em função dos quatro níveis de competências da Classificação Internacional Tipo das Profissões de 2008 (CITP/2008), relacionados com diferentes níveis de complexidade das tarefas e funções, com o nível formal de ensino requerido (segundo os 6 níveis da Classificação Internacional Tipo de Ensino – CITE/97) e com a experiência e formação obtidas no seu exercício (INE, 2011).

Quadro 4.13 – Distribuição das profissões dos pais pelos grandes grupos profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões/2010

Grandes grupos Profissionais CPP/2010	Mãe		Pai		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0. Profissões das Forças Armadas	1	.3	5	1.4	6	.8
1. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	17	4.4	53	14.6	70	9.4
2. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	220	57.3	156	42.9	376	50.3
3. Técnicos e profissões de nível intermédio	30	7.8	58	15.9	88	11.8
4. Pessoal administrativo	50	13.0	18	4.9	68	9.1
5. Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	29	7.6	36	9.9	65	8.7
6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	3	.8	1	.3	4	.5
7. Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	0	0	14	3.8	14	1.9
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	0	4	1.1	4	.5
9. Trabalhadores não qualificados	2	.5	0	0	2	.3
(Sem atividade profissional)	32	8.3	19	5.2	51	6.8
Total	384	100	364	100	748	100

O grande grupo de profissões que inclui a maior percentagem de pais é o 2 “Especialistas das atividades intelectuais e científicas”, em que se inserem 57.3% das mães e 42.9% dos *pais*. Este grande grupo alinha-se com o nível mais alto de competências da CITE/2008: o nível 4 (tarefas que requerem a resolução de problemas complexos e a investigação de domínios específicos, diagnóstico e tratamento de doenças, conceção de máquinas e de estruturas de construção) e os níveis 5a e 6 da CITE/97 (primeira etapa mais avançada do ensino superior e segunda etapa do ensino superior) (INE, 2011).

O segundo grande grupo com mais frequência é, no caso das mães, o 4 “Pessoal administrativo”, em que se inserem 13% destas. Este grande grupo alinha-se com o nível 2 de competências da CITE/2008 (tarefas relacionadas com a operação de máquinas e equipamento elétrico, condução de veículos, manutenção e reparação destes equipamentos, tratamento e arquivo da informação), podendo integrar os níveis 2, 3 e 4 da CITE/97 (da segunda etapa do ensino básico até ao ensino pós-secundário não superior). No caso dos *pais*, o segundo grande grupo mais frequente é o 3 “Técnicos e profissões de nível intermédio”, em que se inserem 15.9% destes. Este grande grupo alinha-se com o nível 3 de competências da CITE/2008 (tarefas técnicas e práticas complexas, compreendendo a preparação de estimativas de quantidades, custos de materiais e mão-de-obra para um projeto específico, a coordenação e supervisão das atividades de outros trabalhadores e a execução de funções técnicas de apoio aos especialistas) e com o nível 5b da CITE/97 (primeira etapa menos avançada do ensino superior) (INE, 2011).

O terceiro grande grupo com mais mães é o já referido 3, integrando 7,8% destas. Para os *pais* é o “1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos”, com 14.6%. Este grande grupo de profissões é híbrido e inclui profissões alinhadas com os já referidos níveis 3 e 4 de competências da CITE/2008, e com os níveis formais de ensino 5b, 5a e 6 da CITE/97 (primeira etapa menos avançada do ensino superior, primeira etapa mais avançada do ensino superior e segunda etapa do ensino superior) (INE, 2011, p. 21).

As mães estão mais representadas nos grandes grupos 2 e 4 do que os *pais* (mais 14.4% nas profissões intelectuais e científicas e mais 8.1% nas profissões administrativas) e os *pais* estão mais representados do que as mães nos grandes grupos 1 e 3 (mais 10.2% nas profissões de poder e mais 8.1% em técnicos e profissões de nível intermédio).

Conforme o Quadro 4.9, constata-se que 70.1% das mães e 61.3% dos *pais* possuem o nível superior de ensino, porém, 69.5% das mães e 74.7% dos *pais* exercem profissões inseridas nos grandes grupos profissionais cujas competências se alinham com estudos de nível superior (sub grande grupo 01 e grandes grupos 1, 2 e 3), o que significa que para os *pais*, mas não para as mães, ocorre o exercício profissional com domínio de níveis de competência acima do que seria expectável a partir do nível habilitacional.

Como elemento adicional de caracterização das famílias utiliza-se a Classificação Socioeconómica Europeia (*European Socio-economic Classification* – ESeC) (Harrison & Rose, 2006) para classificar as posições socioeconómicas dos pais (Quadro 4.14). Para Rose, Harrison e Pevalin (2010) nas economias de mercado as oportunidades nas vidas dos indivíduos e das famílias são amplamente determinadas pelas suas posições no mercado de trabalho, sendo a profissão tomada como o principal indicador dessa posição. A estrutura profissional no mundo ocidental é vista como a espinha dorsal do sistema de estratificação socioeconómica. A ESeC operacionaliza níveis socioeconómicos a partir das condições retributivas e das relações sociais associadas à atividade profissional do indivíduo. As classes da ESeC obtêm-se considerando o código da profissão do indivíduo na CITEP/1988<sup>71</sup>, fazendo-lhe corresponder a classe socioeconómica respetiva, de acordo com tabela. O Anexo 9 apresenta informação adicional sobre o racional da ESeC e a sua estrutura mais analítica em nove classes.

A classe de nível mais elevada da ESeC, 1 *Salariat*, integra 61% da amostra dos pais, com predomínio das mães (63%) em relação aos *pais* (58.8%). Trata-se da classe que detém melhores condições retributivas no emprego, quer imediatas (salário, prémios, cartões de crédito, seguros, outras regalias), quer prospetivas (progressão na carreira, segurança do vínculo), e que implicam maior grau de exercício de autoridade e controlo sobre o próprio trabalho e o de outros. O predomínio das mães nesta classe deve-se sobretudo ao seu maior peso relativo no grupo dos especialistas das atividades intelectuais e científicas (cf. Quadro 4.14).

*Quadro 4.14 – Distribuição da amostra de pais por seis classes, segundo a Classificação Socioeconómica Europeia (ESeC)*

<sup>71</sup> Tal como a ESeC, também a estrutura da CPP/2010 assenta na CITEP/1988, tendo a classificação das profissões dos pais segundo os grandes grupos da CPP/2010 constituído um primeiro passo para a sua classificação segundo as categorias socioeconómicas da ESeC.



Classe ESeC	Mãe		Pai		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. <i>Salariat</i>	242	63.0	214	58.8	456	61.0
2. Profissões Intermédias	92	24.0	97	26.6	189	25.3
3. Pequenos empregadores e trabalhadores por conta própria	12	3.1	25	6.9	37	4.9
4. Profissões de nível inferior no comércio e nos serviços	12	3.1	10	2.7	22	2.9
5. Profissões técnicas de nível inferior	6	1.6	11	3.0	17	2.3
6. Profissões de rotina	4	1.0	6	1.6	10	1.3
(Impossível classificar)	16	4.2	1	0.3	17	2.3
Total	384	100	364	100	748	100

*Nota:* Classificaram-se as atividades profissionais anteriormente exercidas de 16 mães e 18 pais em situação de desemprego, aposentação ou atividade doméstica a tempo inteiro, de acordo com o sugerido no manual ESeC (Harrison & Rose, 2006)

A classe 2 *Profissões Intermédias* integra 25.3% dos *pais*, com maior predomínio de mães administrativas e de pais técnicos ou profissionais de nível intermédio (cf. Quadro 4.8). Trata-se de uma classe com *relações mistas* de emprego, em alguns casos envolvendo a prestação de serviços, noutras, uma forma de *contrato de trabalho*, com condições retributivas inferiores aos *Salariat*, menos previsibilidade no trajeto profissional e maior transferibilidade. Dada a elevada escolarização da amostra, é muito provável que os pais classificados nesta classe exerçam a sua profissão no âmbito de uma relação de *prestação de serviços* mais do que no âmbito de uma relação de *contrato de trabalho*, preservando assim diversos dos benefícios associados a essa forma de regulação de emprego.

Embora pouco representativo em termos percentuais, na classe 3 *Pequenos empregadores e trabalhadores por conta própria*, encontram-se mais do dobro de *pais* (6.9%) relativamente a mães (3.1%).

Das 15 mães domésticas que integram a amostra, 11 são casadas ou vivem em união de facto com profissionais classificados na classe 1, sendo que cinco destas últimas possuem formação de nível superior.

### 4.5.3 Famílias

Das 388 famílias em que se integram os filhos e os pais, quase dois terços (63%) reside na área da grande Lisboa. Entre as restantes, a maior parte são de zonas limítrofes como Setúbal (14%) ou o Oeste (6%).

Relativamente ao tipo de família (Quadro 4.15), 81.2%, são intactas, situação em que o filho alvo vive com o seu pai e a sua mãe. Das restantes 73 famílias, a maior parte é monoparental (n=53), e nestas apenas em cinco o filho vive com o pai, em duas delas tratando-se de situações de viuvez do pai. Nas situações em que o filho alvo vive em contexto de família reconstruída (n=20), apenas numa o filho reside com o pai. Ou seja, quando o filho não vive com os dois pais, a maioria expressiva reside com a mãe (67 em 73 casos).

*Quadro 4.15 – Distribuição das famílias pelos tipos de estrutura*

Tipos de família	n	%
Intacta	315	81.2
Monoparental		
A viver com a mãe	48	12.4
A viver com o pai	5	1.3
Total parcial	53	13.7
Reconstruída		
A viver com a mãe	19	4.9
A viver com o pai	1	0.3
Total parcial	20	5.1
Total	388	100

Quanto ao número de pessoas no agregado familiar (Quadro 4.16), quatro elementos é a situação mais comum (49.5%). Das 388 famílias apenas 14 integram avós e cinco também incluem tios, as restantes são exclusivamente constituídas por pais e filhos.

*Quadro 4.16 – Distribuição das famílias pelo número de pessoas no agregado familiar*

Número de pessoas no agregado familiar	n	%
2	26	6.7
3	97	25.0
4	192	49.5
5	54	13.9
Mais de 5	19	4.9
Total	388	100

Quanto ao número de irmãos do filho alvo (Quadro 4.17), constata-se que a maior parte ou tem um irmão (54.1%), ou é filho único (27.8%). São pouco frequentes fratrias superiores a dois elementos.

*Quadro 4.17 – Distribuição da amostra de filhos pelo número de irmãos a viver em casa*

<b>Irmãos em casa</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
0	112	27.8
1	218	54.1
2	60	14.9
3	12	3.0
4	1	.2
Total	403	100

A maioria dos filhos alvo (61.8%) ocupa o lugar de mais velho (33.5%) ou de mais novo (28.3%) na fratria (Quadro 4.18). Também uma percentagem considerável (27.8%) é filho único. Destaque para a existência de 21 jovens na amostra que possuem irmãos gémeos. Como anteriormente referido, seis pares de gémeos e uma tríade de gémeos integram a própria amostra, perfazendo 15 destes 21. Os restantes sete são jovens cujos irmãos gémeos não integram a amostra de participantes.

Por fim, operacionalizou-se um indicador socioeconómico para caracterizar a unidade família, atendendo à necessidade de viabilizar análises estatísticas para os resultados da AC dos filhos. Independentemente desta necessidade de ordem prática, a interdependência e as condições comuns dos membros das famílias motivam a que deva ser a família a ser tomada como elemento estrutural para caracterizar a situação socioeconómica de um determinado indivíduo (Harrison & Rose, 2006, p. 18).

*Quadro 4.18 – Distribuição da amostra de filhos pelas posições na fratria*

<b>Posição na fratria</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Único	112	27.8
Mais novo	114	28.3
No meio	21	5.2
Mais velho	135	33.5
Gémeos	21*	5.2
Total	403	100

Conjugam-se os indicadores socioeconómicos da mãe e do pai, seguindo a sugestão de especialistas no sentido de ultrapassar a tradição conceptual e operacional de fazer dominar o indicador do elemento masculino do agregado doméstico,

anteriormente considerado “cabeça de casal” ou “chefe de família” (Costa, 1999, p. 237; Harrison & Rose, 2006, p. 18). O indicador resultante é operacionalizado conforme designação referida para cada uma das classes no Quadro 4.19.

*Quadro 4.19 – Distribuição das famílias por quatro classes de ESE*

<b>Classes socioeconómicas das famílias</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
1. Os dois pais no grupo 1 ESeC	164	42.3
2. Apenas um dos pais no grupo 1 ESeC (inclui monoparentais grupo 1 ESeC)	128	33
3. Nenhum dos pais no grupo 1 ESeC e pelo menos um dos pais no grupo 2 ESeC (inclui monoparentais grupo 2 ESeC)	87	22.4
4. Nenhum dos pais nos Grupos 1 ou 2 ESeC (inclui monoparentais nos restantes grupos)	9	2.3
Total	388	100

A distribuição das famílias segundo os quatro níveis de estatuto socioeconómico (ESE) expressa o elevado grau das posições socioeconómicas das famílias que integram a amostra: a maior fatia (42.3%) pertence à primeira classe, sendo que as duas primeiras classes integram 75.3% das famílias da amostra.

Em síntese, este estudo integra a participação de 1151 indivíduos, maioritariamente residentes na região da grande Lisboa, dos quais 403 são estudantes a frequentar o 9º ano de escolaridade (62.8%) e o ensino secundário (37.2%), e os restantes 748 são os seus pais. A amostra é equilibrada quanto à representação dos sexos, quer nos filhos, quer nos pais. A média etária dos filhos é idêntica nos dois sexos (15.2), sendo a das mães (46.2) dois anos menor que a dos pais (48.2). Os participantes agregam-se em 388 famílias, com 315 tríadas de pais e filhos em situação de família intacta. Para as restantes famílias (18.9%) ocorrem situações de monoparentalidade e de reconstrução familiar, constatando-se que em quase todas os filhos residem com as respetivas mães. As famílias são eminentemente nucleares (pais a viver com os filhos) e apresentam uma dimensão reduzida: 81.2% são constituídas por quatro ou menos elementos, sendo escassas as que excedem os dois filhos. Globalmente a amostra de pais apresenta um nível elevado de escolaridade (65.8% têm formação superior e apenas 8.9% têm o 9º ano de escolaridade ou menos). A maioria dos pais (93.2%) tem atividade profissional, exercendo-a a tempo inteiro (92.2%). Relativamente ao nível socioeconómico dos 748 pais, verifica-se que 86.3% destes se integram nas duas classes mais elevadas da Classificação Socioeconómica Europeia (considerando seis classes) e que, operacionalizada uma classificação de quatro posições socioeconómicas para

classificar as 388 famílias que integram a amostra, 75.3% destas inserem-se nas duas primeiras classes, correspondentes a agregados familiares em que pelo menos um dos pais pertence à classe 1 da ESeC.

#### 4.6 Questões e hipóteses em investigação

Com base na revisão de literatura nos domínios concetual e empírico da influência parental na carreira e de adaptabilidade de carreira (AC), consideram-se quatro grandes questões em investigação, alinhadas com os objetivos identificados em 3.1. No âmbito dessas questões, definem-se 13 hipóteses a testar. A relação entre certas variáveis é estudada a nível exploratório, dada a ausência de literatura que permita fundamentar expectativas de resultados em determinados domínios.

Apresentam-se as questões de investigação (*QI*), as hipóteses (*H*) a testar e a respetiva fundamentação:

*QI 1* – Os resultados do Inventário sobre Adaptabilidade (IA), e das suas formas para heteroavaliação da AC entre filhos e pais, seguem as tendências verificadas por Savickas e Porfeli (2012) para as versões da CAAS em diversos países?

Esta questão é abordada na primeira fase dos estudos a desenvolver na investigação (Figura 4.1), que aborda as características metrológicas da medida.

*H1* – Espera-se que os resultados dos participantes no IA confirmem o modelo de medida com dois níveis hierárquicos e as dimensões Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança e Cooperação, expressando-se em adequados índices de validade (menos robustos para a dimensão Cooperação) e de precisão; quer para as medidas de AC dos filhos (*H1a*), quer para as medidas de AC dos pais (*H1b*).

Fundamentação: Há suporte empírico para o modelo de medida da AC considerando os dois níveis hierárquicos e os quatro C's Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança, conforme descrito em 4.2.1 (Savickas & Porfeli, 2012). Há estudos que conferem suporte à integração da dimensão Cooperação no modelo de medida. Fraga (2012) submete a análise fatorial confirmatória as medidas obtidas no IA

por 300 formandos desempregados, considerando os cinco C's, e encontra índices de ajustamento (RMSEA=.059 e CFI=.96) e de precisão adequados. Os estudos piloto conduzidos nos 13 países para a construção da medida internacional de AC recolhem medidas para a dimensão Cooperação, considerada a título experimental na versão inicial do modelo de medida (Savickas, 2008b). A decisão posterior de remoção desta dimensão poderá assentar em critérios estatísticos e conceituais não explicitados na literatura publicada. Atendendo à decisão tomada após realização de diversos estudos estatísticos no âmbito do *Adaptability Research Project*, são expectáveis indicadores estatísticos para os itens e a escala de Cooperação distintos dos demais. Para além dos estudos de análise fatorial confirmatória parece pertinente a realização prévia de análises fatoriais exploratórias, para verificação dos fatores que emergem sem consideração de uma estrutura apriorística da relação entre os itens.

Os estudos realizados no âmbito da medida internacional de AC têm recolhido medidas válidas e precisas com amostras de participantes com níveis etários distintos, desde jovens estudantes (que no presente estudo se designam na condição de filhos), como é o caso do estudo francês realizado de Pouyaud, Vignoli, Dosnon e Lallemand (2012), até adultos em fases mais avançadas das suas trajetórias profissionais (aqui designados na condição de pais), como é o caso do estudo suíço de Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori e Dauwalder (2012). Embora se espere que o modelo de medida seja validado quer pelos filhos (*H1a*), quer pelos pais (*H1b*), considerando a natureza psicossocial do construto em operacionalização, pretende-se explorar se os índices de qualidade metrológica sugerem diferenças na adequabilidade da medida destes dois coortes geracionais.

*H2* – Espera-se que os resultados dos participantes nas formas do IA preparadas para heteroperceção da AC entre pais e filhos, confirmem o modelo de medida com dois níveis hierárquicos, considerando as dimensões Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança e Cooperação, expressando-se em adequados índices de validade e de precisão. Essa confirmação espera-se para as medidas dos filhos no IA – Forma F (em que estes avaliam a AC das suas mães e dos seus pais) (*H2a*), e para as medidas dos pais no IA – Forma P (em que estes avaliam a AC dos seus filhos-alvo) (*H2b*). No seu conjunto *H2a* e *H2b*, afirmam a expectativa de evidência de validade de construto, já que as medidas de heteroperceção serão conformes ao modelo teorizado da AC.

Fundamentação: Uma linha para a recolha de evidência sobre a confirmação de modelos de medida consiste no estudo dos resultados proporcionadas por formas dessa mesma medida aplicadas a pessoas próximas (pais, cônjuges, colegas de trabalho). Com alguma frequência, encontram-se estudos que analisam as qualidades psicométricas de medidas com recurso a esse procedimento (p. ex., Ferreira et al., 2014) e a capacidade preditiva de medidas percetivas dos pais relativamente a características psicológicas dos filhos (p. ex., Asendorpf et al., 2008). O IA e suas formas F e P constituem versões ou formas da mesma operacionalização do construto de AC, ou seja, utilizam os mesmos itens, instruções e escala de resposta, tendo-se procurado minimizar a possibilidade dos resultados refletirem diferenças decorrentes da natureza das medidas e maximizar diferenças decorrentes da natureza dos processos percetivos em ação.

*H3* – Espera-se que os resultados dos participantes no IA apresentem valores médios altos e variabilidade reduzida, na medida total de AC e nas diferentes escalas. O referido anteriormente aplica-se às medidas de AC dos filhos (*H3a*), assim como às medidas de AC dos pais (*H3b*).

Fundamentação: A tendência verificada nos estudos realizados para desenvolvimento da medida internacional de AC é a de médias elevadas e reduzida variabilidade na maior parte dos itens. As respostas mais comuns são as alternativas mais elevadas da escala de resposta, de forma mais acentuada na escala de Controlo e nos estudos realizados no Taiwan, China e Islândia (Savickas & Porfeli, 2012). Os estudos realizados na França, Coreia e Itália apresentam menores médias para o valor total de AC, e em especial na escala de Curiosidade (respetivamente, 3.31, 3.47 e 3.58) ainda assim acima de 3.0, o ponto médio da escala de respostas (Pouyaud, Emmanuelle, Dosnon & Lallemand, 2012; Soresi, Nota & Ferrari, 2012; Tak, 2012). Esta tendência verifica-se também em estudos pré-piloto portugueses e brasileiros (Duarte & Lassance, 2010; Duarte, Soares & Fraga, 2011) e no estudo de Fraga (2012), considerando-se expectável que as medidas no presente estudo mantenham estas características. No seu conjunto, *H3a* (AC dos filhos com valores médios altos e variabilidade reduzida) e *H3b* (AC dos pais com valores médios altos e variabilidade reduzida) enunciam expectativa de validade convergente de construto, já que as medidas seguiriam tendências semelhantes às de estudos com outras amostras, que utilizaram versões próximas das do IA.

Não são formuladas hipóteses relativas a tendências de resposta dos participantes nas formas do IA preparadas para heteropercepção da AC entre pais e filhos. Analisa-se se estes seguem a mesma tendência dos estudos realizados a nível nacional e internacional (valores médios elevados e reduzida variabilidade) e se ocorrem diferenças entre a magnitude das autoavaliações e das heteroavaliações da AC de e entre filhos e pais. A verificarem-se, estuda-se se estas indicam tendência para sobrestimação ou subestimação.

*QI 2* – A AC dos filhos difere em função de variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade, o nível educacional parental, as características da situação e da atividade profissional dos pais, o nível socioeconómico da família e das características estruturais desta?

Esta questão é abordada na segunda fase do plano de estudos (Figura 4.1), nomeadamente, nos estudos diferenciais das medidas de indivíduos que integram grupos definidos por variáveis sociodemográficas.

A natureza psicossocial do construto de AC caracteriza-o enquanto conjunto de recursos construídos na estreita relação com papéis específicos que o indivíduo vai desempenhando e suas contingências contextuais. Enquanto reportório de competências transacionais suscetíveis à modificação/ativação em resposta a solicitações sociais (Savickas & Porfeli, 2010, 2012) o construto supõe maior resistência à estereotipia que geralmente decorre da pertença a grupos, nomeadamente à categoria género (Hou, Leung, Li, Li & Xu, 2012), por comparação a outros construtos mais estáveis ou que apresentam menor dimensionalidade, como as aptidões, interesses ou traços de personalidade, ainda que para estes constituam também construções sociais.

*H4* – Espera-se que não ocorram diferenças entre a AC autoavaliada de rapazes e de raparigas.

Fundamentação: O género é uma categoria social coconstruída na relação com outras como a idade ou a classe social, que integram a identidade do indivíduo, ligando-se de forma inextricável a diversos construtos, por isso considerados construtos de



género<sup>72</sup> (Moradi & Parent, 2013). Porém, *H4* preconiza que, dada a natureza psicossocial e agregada da AC, a sua coconstrução é relativamente independente do género. Mesmo que a abrangente e incisiva estereotipia de género que caracteriza a socialização dos sexos (Heppner & Fu, 2011) afete dimensões que integram o construto de AC, espera-se que o carácter multidimensional deste possibilite a construção de repertórios recursivos distintos para os indivíduos, originando maior resistência global ao enviesamento de género.

Para além da natureza psicossocial e transacional preconizada para o construto de AC (Savickas, 2002, 2003, 2005, 2013), *H4* (AC dos filhos não difere entre rapazes e de raparigas) colhe fundamentos na investigação empírica realizada com populações de diversos países no âmbito dos estudos de validação da CAAS-International<sup>73</sup> (Savickas & Porfeli, 2010, 2012). Até à data foram publicados 19 estudos<sup>74</sup>, seis dos quais averigam o efeito da variável sexo nos resultados da AC: os estudos português (Duarte et al., 2012), belga-flamengo (Dries, Van Esbroeck, van Vianen, Cooman & Pepermans, 2012), suíço-germânico (Johnston, Luciano, Christian, Ruch & Rossier, 2013), suíço-francófono (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012), chinês (Hou, Leung, Li, Li & Xu, 2012) e macaense (Tien, Lin, Hsieh & Jin, 2014b). Em nenhum dos seis é encontrada diferença significativa no valor total de AC, e em dois deles, o macaense e o suíço-germânico, a ausência de diferenças é também válida para todas as quatro escalas do CAAS. Com exceção do estudo chinês, que regista diferença pouco expressiva, mas significativa, a favor do sexo masculino nas escalas de Controlo, Curiosidade e Confiança, os restantes não sugerem tendência de resultados a favor de um dos sexos para alguma das escalas ou para um conjunto específico de escalas<sup>75</sup>.

A escassez ou inexistência de diferenças entre sexos está também documentada em diversos estudos em que é utilizada agregação de subescalas de instrumentos para operacionalização do construto de AC de carreira de acordo com as propostas

---

<sup>72</sup> No original, *gender-related constructs*.

<sup>73</sup> Versão de medida utilizada no presente estudo.

<sup>74</sup> Não está aqui considerado o estudo de Johnston e colaboradores (2013) por envolver participantes que tendo como língua materna o francês, integra participantes de quatro nacionalidades diferentes.

<sup>75</sup> No estudo português: valores médios das escalas Preocupação e Confiança mais elevados para o sexo feminino; no estudo suíço-francófono: valor médio da escala Controlo mais elevado para o sexo feminino; no estudo belga-flamengo: valor médio da escala Preocupação mais elevado para o sexo feminino e valor médio da escala Controlo mais elevado para o sexo masculino.

conceituais de Savickas, (p. ex.: Hirschi, 2009, 2010; Rottinghaus, Day & Borgen, 2005).

A investigação sobre diversos construtos da psicologia das carreiras tem abordado o impacto do sexo na diferenciação das respetivas medidas. Talvez por se tratarem, também, de construtos psicossociais e multidimensionais, os resultados têm revelado um padrão intrincado, por vezes aparentemente contraditório, não traduzível em resultados de “cômputo geral”. A linha de investigação no âmbito do construto de exploração vocacional (Taveira, 2000) tem encontrado diferenças consistentes, favoráveis às raparigas, para a crença do valor instrumental associado (ou utilidade atribuída) a atividades de exploração vocacional orientadas para o *self*. Esta tendência coaduna-se com o encontrado por Pizzorno e colaboradores (2014) em estudos qualitativos, segundo o qual, nas raparigas o tópico central das histórias que emergem na relação com as suas mães é o da construção do *self*, com prevalência de narrativas *self-made-girl*, fortemente ancoradas no processo relacional e reveladoras da construção de uma identidade subjetiva, unificada e agencial; nas narrativas apresentadas pelos rapazes, sobre a relação com os seus pais, o tópico é o da transmissão patrilinear nas considerações educativas e profissionais, tendente a cristalizar a sua identidade.

Os estudos no âmbito da exploração vocacional, uma das dimensões psicológicas da AC (Curiosidade) poderão ilustrar como a natureza multidimensional e recursiva (isto é, ativável e ajustável em resposta às demandas e mudanças contextuais) dos construtos psicossociais permitem que uma panóplia de estilos de resposta individuais e socialmente aprendidos interaja com diferentes expectativas sociais para os sexos, gerando resultados idênticos através de processos diferenciados.

*H5* – Espera-se que as diferenças entre a AC em indivíduos com idades distintas reflitam diferenças nos investimentos inerentes às tarefas psicossociais com que se confrontam (em idades próximas) ou diferentes capitais nos seus reportórios de recursos adaptativos (em idades afastadas). Tal traduz-se nas seguintes expectativas: a AC autoavaliada pelos adolescentes que frequentam o 9º ano é superior à dos que frequentam o ensino secundário (*H5a*); e a AC autoavaliada pelos pais é superior à autoavaliada pelos adolescentes (*H5b*).

Fundamentação: A natureza psicossocial do construto faz depender a construção do repertório recursivo de competências do indivíduo para antecipar e lidar com a mudança dos desafios que o contexto lhe coloca num determinado momento, mais do que de um processo maturativo (Savickas, 1997, 2002, 2005, 2013). Supõe-se que diferenças entre AC reflitam, em primeiro lugar, acentuadas diferenças na mobilização de recursos para situações percebidas como especialmente desafiantes do ponto de vista adaptativo, como é o caso considerado em H5a.

No sistema educativo português, o 9º ano de escolaridade encerra o tronco comum do ensino básico e precede um primeiro momento de transição para (e de tomada de decisão sobre) um curso secundário, decisão socialmente percebida como determinante e/ou condicionadora de percursos subsequentes, nomeadamente para o acesso a cursos do ensino superior. Constitui por isso um ponto do percurso escolar português em que ocorre forte mobilização dos jovens e suas famílias para as questões vocacionais, sendo aquele em que os serviços de orientação são mais requisitados<sup>76</sup>. Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) estudam a exploração e o investimento vocacional de adolescentes do 9º e 12º ano de escolaridade e verificam níveis mais elevados nos primeiros, considerando que se encontram num processo mais ativo de exploração e questionamento vocacional.

Esta hipótese colhe também fundamentos na investigação empírica realizada com populações dos diversos países no âmbito da validação da CAAS-International. Os três estudos que averiguam a relação direta entre AC e idade – o belga-flamengo (Dries, Van Esbroeck, Van Vianen, Cooman & Pepermans, 2012), o suíço-germânico (Johnston, Luciano, Christian, Ruch & Rossier, 2013) e o suíço-francófono (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012) – concluem pela sua inexistência. Já aqueles que controlaram o nível escolar frequentado pelos participantes verificaram diferenças a favor dos que estão mais próximos de transições – o estudo chinês (Hou, Leung, Li, Li & Xu, 2012) e o macaense (Tien, Lin, Hsieh & Jin, 2014b).

Também em estudos com outras definições operacionais de AC se encontra idêntica tendência para ausência de relação quando considerada a variável idade *de per si*, verificando-se, contudo, resultados mais favoráveis quando os contextos se

---

<sup>76</sup> No Instituto de Orientação Profissional, os jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade representam 67% dos clientes inscritos entre Janeiro de 2000 e Julho de 2014.

apresentam mais exigentes para a adaptação dos indivíduos, caso verificado no estudo de Hirschi (2010) com adolescentes suíços inseridos num contexto educativo conducente à profissionalização mais precoce (*basic requirement school tracks*) por comparações com outros da mesma idade inseridos em contextos educativos de carácter mais genérico (*advanced tracks*), que só mais tarde solicitam aos alunos maior especificação vocacional. Martin, Nejad, Colmar e Liem (2012) apresentam conclusões semelhantes, relativamente a estudantes australianos, em que os que frequentam o correspondente ao terceiro ciclo do ensino básico português (*junior high school*) apresentam níveis de AC mais altos do que os que frequentam o correspondente ao ensino secundário (*senior high school*). Parece que os desafios psicossociais percebidos pelos adolescentes determinam o grau da sua mobilização para a apresentação de respostas adaptativas, e não tanto a sua idade<sup>77</sup>.

A ocorrerem diferenças na AC em grupos etários distintos estas supõem-se decorrentes de capitais experienciais distintos, a que correspondem reportórios de *coping* mais competentes, adquiridos pela experiência vivida ao longo do tempo e não *com o tempo*, esperando-se que sejam exibidas por indivíduos com grandes amplitudes etárias, por isso sendo expectável mais elevada AC para pais do que para filhos (H5b).

*H6* – Espera-se que AC autoavaliada pelos filhos seja mais elevada em famílias cujos pais apresentam níveis educacionais mais elevados.

Fundamentação: Sendo ainda escassos os estudos sobre AC com controlo desta variável, ocorre forte evidência empírica da associação positiva e consistente entre níveis educacionais alcançado pelos pais e diversas variáveis processuais e de resultados da carreira dos filhos (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006; Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). Também a nível nacional tem sido recolhida evidência empírica sobre esta relação positiva entre os níveis educacionais dos pais e, por exemplo, o grau de participação destes em tarefas de exploração de carácter cognitivo (aquisição de informação sobre cursos e profissões), estando estas, por sua vez, positivamente correlacionada com as respostas dos filhos em tarefas de planeamento da carreira (Soares, 1998), exploração

---

<sup>77</sup> Ideia bem representada no provérbio “a necessidade aguça o engenho”.

vocacional (Araújo, 2007), menor dificuldade na tomada de decisão (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010).

Considera-se que diferenças acentuadas no nível educacional dos pais se associam a diferentes dinâmicas e recursos colocados à disposição dos filhos, com eventual impacto diferenciado para a construção da AC destes. Martin, Nejad, Colmar e Liem (2012) referem que os pais que possuem uma vivência educacional mais ampla e longa poderão estar mais capacitados para gerar recursos cognitivo-comportamentais e afetivos necessários para responder aos múltiplos desafios que os adolescentes enfrentam na vida escolar e na vida em geral.

*H7* – Espera-se que AC autoavaliada pelos filhos se diferencie em função da situação profissional dos pais. Nomeadamente: Espera-se que AC autoavaliada pelos filhos de pais que exercem atividade profissional seja mais elevada do que a dos filhos de pais que não exercem atividade profissional (*H7a*). Espera-se ainda que a AC de filhos de pais que exercem atividade por conta própria seja mais elevada do que os filhos de pais por conta de outrem (*H7b*).

Fundamentação: A socialização das crianças para o trabalho, incluindo a motivação para o trabalho escolar, ocorre, pelo menos parcialmente, através de percepções das emoções e das experiências de trabalho dos membros adultos da família (Porfeli, Wang e Hartung, 2008). O estatuto dos pais face ao emprego tem sido estudado na relação com a exploração e o investimento vocacional de adolescentes. Cinamon (2002) verifica maior investimento vocacional em filhos de pais empregados, considerando que tal poderá relacionar-se com níveis mais altos de autoconfiança, por sua vez resultantes de expectativas de sucesso mais elevadas e crenças de sucesso e satisfação profissional no futuro. Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009), em estudo semelhante, verificam idêntico resultado e ainda que filhos de pais empregados apresentam menor difusão vocacional e menor *foreclosure* do que os filhos de pais desempregados. Para além da explicação avançada por Cinamon (2002), os autores consideram ainda que a situação de desemprego parental poderá associar-se a maior dispersão no domínio vocacional.

Embora não tenha sido possível o acesso a estudos que averiguem se a AC se diferencia em função da situação profissional dos pais, parece haver alguma evidência no sentido de algumas das suas dimensões, caso da Curiosidade, poderem ser

positivamente influenciadas pelo facto dos pais exercerem atividade profissional, por comparação aos que não exercem.

As emoções e experiências parentais decorrentes do trabalho e, testemunhadas pelos filhos, podem também diferenciar-se em função do nível de autonomia e de proatividade no exercício profissional por conta própria, que geralmente implica maior imprevisibilidade, maior escassez nos suportes socioprofissionais e solicita aos indivíduos níveis mais elevados de autocontrolo e de confiança pessoal. A mobilização destes recursos, observada e experienciada pelos filhos, poderá potenciar a construção, em família, de reportórios recursivos favorecedores da AC dos filhos.

*H8* – Espera-se que AC autoavaliada pelos filhos apresente relação positiva com o nível socioeconómico da família.

Fundamentação: As principais revisões de estudos no âmbito da influência parental na carreira relevam o impacto positivo do ESE da família em diversas medidas de carreira dos filhos (p. ex., Pinto & Soares, 2001, 2004; Schulenberg et al., 1984; Soresi, Nota, Ferrari & Ginevra, 2014; Whiston & Keller, 2004). Pinto e Soares (2001) referem que os estudos que procuram relacionar o estatuto socioeconómico dos pais com os resultados de carreira alcançados pelos filhos descrevem uma relação positiva entre ambos. Soresi, Nota, Ferrari e Ginevra (2014) realçam a importância desta variável, dado o desenvolvimento de carreira dos jovens ocorrer num momento de crise socioeconómica generalizada.

Esta relação é também mostrada em diversos estudos mais recentes, por exemplo, Johnson e Mortimer (2015) associam esta relação com uma transmissão intergeracional de valores de trabalho, Usinger (2005) e Araújo (2007) referem menores expectativas de carreira dos filhos nos pais com menor ESE, Feldt, Kokko, Kinnunen e Pulkkinen (2005) verificaram que o ESE alto dos pais e o sucesso escolar estão indiretamente ligados, Wu (2009) também aborda a questão do sucesso académico, associando o maior ESE dos pais com a frequência de universidades de maior prestígio por parte dos filhos.

*H9* – Espera-se que a AC autoavaliada por filhos inseridos em famílias intactas seja mais elevada do que a dos filhos em famílias monoparentais ou reconstruídas.

Fundamentação: Crescer numa família intacta parece apresentar algumas vantagens relativamente a situações em que não chega a ocorrer formação de unidade familiar, ou em que ocorrendo, esta sofre rutura, seguida de monoparentalidade ou de reconstrução familiar. Diversos estudos têm documentado esse papel protetor relativamente a uma série de variáveis: maior nível de certeza na decisão de carreira e de sucesso académico (Musick & Meier, 2010; Scott & Church, 2001); maior perceção dos pais enquanto fontes de apoio e de encorajamento (Araújo, 2008; Scott & Church, 2001).

Outros estudos referem que a rutura familiar pode, por um lado, causar perturbações nas condições de desenvolvimento das crianças e dos jovens e, por outro, mudar o modo com estes percecionam os pais. Por exemplo, Azam e Hanif (2011) verificam correlação negativa entre os conflitos conjugais percebidos pelos jovens e o *attachment* parental, assim como com o desenvolvimento da competência social, Slicker (1997) e Nawaz e Gilani (2011) referem uma relação entre o tipo de família e o ajustamento do comportamento em adolescentes.

*H10* – Espera-se que AC autoavaliada por filhos únicos seja menor do que a dos que têm irmãos.

Fundamentação: Soares (1998) verificou que pais de filhos únicos relatam menor participação na realização em tarefas que implicam maior autonomia de esfera de ação (p. ex., encontro com um profissional que implique deslocação geográfica). Este resultado alinha-se com a concetualização de autores que preconizam maior concentração emocional dos pais em filhos únicos, geralmente acompanhada de maior ansiedade, sobreproteção e restrição aos comportamentos exploratórios (Garcia, 1989; Roe, 1957). Este padrão pode reduzir a base experiencial da criança e do adolescente, com potencial prejuízo de oportunidades para a construção de crenças de autoeficácia e do sentido de controlo e agência pessoal.

*QI 3* – Quais as variáveis, de entre as psicológicas e sociodemográficas, que apresentam capacidade de explicação da variação das medidas de AC dos filhos?

Esta questão é abordada na terceira fase do plano do estudo (Figura 4.1), nomeadamente, nos estudos de regressão linear múltipla que tomam a AC dos filhos

como variável dependente, e configurações de variáveis sociodemográficas e psicológicas como variáveis independentes.

*H11* – Espera-se que as variáveis psicológicas apresentem maior peso na explicação da variância dos resultados da AC dos filhos, por comparação com as sociodemográficas.

Fundamentação: Um dos aspetos inovadores desta investigação relativamente a estudos anteriores consiste em recolher dados relativos não só a variáveis sociodemográficas usualmente estudadas no âmbito da influência parental na carreira, como também recolher medidas de AC dos pais e medidas de heteroavaliação da AC entre filhos e pais, de forma emparelhada. Desta forma procuram-se condições para o estudo do impacto diferencial destes dois tipo de variáveis. A introdução de heteropercepções de AC procura, também, um ângulo de observação pouco comum, mas talvez fundamental para uma aproximação empírica à conceção dos autoconceitos enquanto construtos forjados a partir das autopercepções e comparações que se geram na interação da criança com o seu meio familiar muito próximo, influenciados pelos “espelhos” fornecidos pelos adultos significativos (Savickas, 2002).

Soresi, Nota, Ferrari e Ginevra (2014), na sua revisão consideram que os processos interacionais da família assumem um papel relevante no sentido de facilitar a exploração de carreira. Gonçalves e Coimbra (2007) consideram que a família é o contexto mais significativo em que ocorre o desenvolvimento vocacional. Carvalho e Taveira (2010) apontam para uma posição central da relação pais-filhos no desenvolvimento da carreira e um reconhecimento explícito dessa relação. Whiston e Keller (2004) consideram que a maioria dos estudos mostra que a influência dos pais é mais forte que a dos pares externos, amigos, professores, etc. Também Otto (2000) e Bardick, Bernes, Magnusson e Witko (2004) concluíram que os jovens preferem os pais no que diz respeito a discutir o planeamento de carreira.

Outros estudos apresentados no Capítulo 3 são também ilustrativos deste papel dos pais, por exemplo, Vignoli, Belz, Chapeland, Fillipis e Garcia (2005) e Dietrich e Kracke (2009) relacionam o maior apoio dos pais com maior exploração de hipóteses de carreira dos filhos, já Nota, Ferrari, Solberg e Soresi (2007), Vignoli (2009), Nawaz e Gilani (2011) e Roach (2010) associam o maior apoio com maiores crenças de autoeficácia na tomada de decisão na carreira.



*QI 4* – Qual o padrão relacional entre as medidas de auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais?

Esta questão é parcialmente abordada, tal como a *QI 3*, na terceira fase do plano do estudo (Figura 4.1), nomeadamente, em modelos de regressão linear múltipla, que tomam a AC dos filhos como variável dependente, e configurações das três medidas psicológicas colhidas (IA, IA-Forma F e IA-FormaP), separadas por C's e pelos sexos, como variáveis independentes. *QI 4* é ainda abordada na quarta fase do plano do estudo, pela averiguação do padrão de correlações entre os resultados das diversas medidas psicológicas colhidas (diagrama correlacional).

*H12* - Espera-se que a AC dos filhos seja positivamente afetada pelas restantes medidas de AC. Nomeadamente, espera-se que a AC dos filhos seja positivamente afetada: pela AC dos pais (*H12a*); pela perceção que os filhos têm da AC dos pais (*H12b*); e pela perceção que os pais têm da AC dos filhos (*H12c*).

Fundamentação: O papel de características psicológicas dos pais no desenvolvimento dessas mesmas características nos seus filhos tem sido objeto de diversas linhas de investigação. Porfeli, Wang e Hartung (2008) referem que as crianças parecem ser, em parte, socializadas para o trabalho através da perceção dos membros adultos da família. As crenças de autoeficácia na carreira e nas decisões associadas a esta, são dimensões psicológicas sistematicamente relacionadas com a perceção que os jovens possuem de um envolvimento “caloroso” dos pais na sua carreira (Dietrich & Salmela-Aro, 2013; Roach, 2010). A perceção mais favorável do papel de suporte dos pais surge também associada à exploração de mais hipóteses de carreira e de mais informação (Dietrich & Kracke, 2009). Outros estudos têm vindo a documentar a relevância do envolvimento dos pais, ou da perceção destes por parte dos filhos (p. ex., Azam & Hanif, 2011; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Kenny & Bledsoe, 2005; Nawaz & Gilani, 2011; Santos & Loureiro, 1998; e Vignoli, Belz, Chapeland, Fillipis & Garcia, 2005). Assim não só se espera que a AC dos pais impacte na construção do repertório de recursos adaptativos dos filhos, como também que esses recursos sejam afetados pela forma como os filhos percecionam os pais e estes percecionam os filhos nesse domínio. As quatro variáveis psicológicas colhidas

apresentam grande proximidade de conteúdo, envolvendo o mesmo construto e formas muito próximas de operacionalização, para além de estreita afinidade (filhos e pais) entre quem procede às avaliações de AC.

*H13* – Espera-se que o padrão relacional entre medidas de auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais seja distinto em função do sexo dos pais.

Fundamentação: De entre a diversidade de estudos que exploram aspetos da relação entre filhos e pais e o seu impacto em variáveis de resultado ou de processo da carreira dos filhos, o sexo (dos filhos e dos pais) constitui uma variável usualmente estudada e para a qual é quase unânime a verificação de papel diferenciador. Os estudos apontam o papel de protagonismo das mães, seja porque os filhos recorrem mais a estas, seja porque estão mais conscientes dos interesses de carreira e competências dos jovens (Gonçalves & Coimbra, 2007; Magalhães & Alvarenga, 2012; Magi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Putonen & Nurni, 2011; Otto, 2000; Xiao, Li & Stanton, 2011). Dietrich e Kracke (2009) referem que rapazes e raparigas diferem na perceção do papel de apoio dos pais, os primeiros sentem mais a interferência e as raparigas sentem mais o apoio. Nota, Ferrari, Solberg, e Soresi (2007) e Howard, Ferrari, Nota, Solberg, e Soresi (2009) referem uma associação entre o apoio dos pais e a indecisão de carreira, mas apenas em rapazes. Domene, Socholotiuk e Young (2011), Flouri e Hawkes (2008), Pizzorno, Benozzo, Fina, Sabatto e Scopesi (2014) referem o papel distintivo das díades do mesmo sexo, no desenvolvimento de carreira das crianças.

## CAPÍTULO 5

---

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Assim, a partir da perda da minha mãe, tentei encontrar algures, de outra forma, a comunhão e a consolação, mas, ao mesmo tempo, conservei sempre o sentimento do irreparável, da perda e do desastre. [...] De facto, o tema da morte levou-me a uma investigação antropológica em todos os campos, que reduziu o sonho delirante de amortalidade a uma conclusão prospetiva. Foi ao fazer este livro [L'An Zéro de l'Allemagne] que criei a minha cultura transdisciplinar, atravessando e bebendo em todas as disciplinas das ciências humanas: geografia humana, etnografia, pré-história, psicologia infantil, psicanálise, história das religiões, ciência das mitologias, história das ideias e filosofia (para estudar as concepções da morte desde os filósofos gregos até Heidegger e Sartre). (pp. 19-30)

In Edgar Morin (1994, trad. 1995), Os meus demónios. Mira-Sintra: Publicações Europa-América



Neste Capítulo analisam-se e discutem-se os resultados, tomando a adaptabilidade de carreira (AC) dos filhos como variável dependente. Apresentam-se as medidas descritivas e os estudos metrológicos das medidas dos filhos no IA e na sua versão adaptada (mais parcimoniosa). Explora-se a relação das medidas de AC dos filhos com variáveis independentes: (1) sociodemográficas, através de estudos diferenciais; (2) psicológicas (medidas de AC dos pais e da heteroavaliação de AC entre pais e filhos), através de estudos correlacionais e de análises de regressão linear múltipla.

### 5.1 – Descrição dos resultados do Inventário sobre Adaptabilidade e das suas Formas F e P

Apresentam-se os indicadores das estatísticas descritivas, nomeadamente, as médias e os desvios padrão das respostas dos filhos e dos pais nos itens do Inventário sobre Adaptabilidade (IA) e, respetivamente, das suas Formas F e P. Referem-se, quando oportuno, outros indicadores como a mediana, a moda, o coeficiente de dispersão ou medidas de forma. A análise univariada dos resultados dos itens constitui um passo essencial para o conhecimento da sua ordem de grandeza e para verificar a assunção da sua normalidade, determinante para decisões de análises multivariadas, nomeadamente, análise fatorial exploratória e confirmatória (Pestana & Gageiro, 2008; Vieira, 2009).

Conforme pode verificar-se no Quadro 5.1, nas respostas dos filhos, os três itens que apresentam as médias mais elevadas no IA são o Conf44 ( $M=4.48$ ; *Sentir orgulho num trabalho bem feito*), o Coop35 ( $M=4.45$ ; *Fazer a minha parte numa equipa*) e o Coop32 ( $M=4.35$ ; *Agir de forma amigável*); e no IA-Forma F são também os itens Conf44 ( $M=4.59$ ) e Coop35 ( $M=4.52$ ), e o Conf50 ( $M=4.51$ ; *Dar sempre o seu melhor*). Os três itens que apresentam menor média no IA são o Preo9 ( $M=3.25$ ; *Antecipar mudanças que irei enfrentar*), o Coop40 ( $M=3.42$ ; *Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo*) e o Cont19 ( $M=3.53$ ; *Assumir o controlo do meu futuro*); e no IA-Forma F: também o Coop40 ( $M=3.60$ ), o Curi30 ( $M=3.71$ ; *Pedir opiniões sobre os seus planos*) e o Cont14 ( $M=3.87$ ; *Ser persistente e paciente*).

**Quadro 5.1 – Média e desvio padrão dos resultados dos filhos e dos pais nos itens do IA e, respectivamente, nos itens das suas Formas F e P**

		Respostas dos filhos				Respostas dos pais			
		IA (n=403) Autoavaliação dos filhos		IA-Forma F (n=777 <sup>a</sup> ) Filhos avaliam pais		IA (n=748) Autoavaliação dos pais		IA-Forma P (n=777 <sup>a</sup> ) Pais avaliam filhos	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Preocupação	1. Planejar as coisas importantes antes de começar	3.66	.71	4.19	.87	4.02	.77	3.42	.92
	2. Pensar como vai ser o meu futuro	3.59	.98	4.14	.82	3.64	.79	3.25	.98
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu	4.24	.82	4.39	.80	4.20	.72	3.59	.96
	4. Ter boas expectativas para o futuro	3.73	.82	3.91	.86	3.56	.78	3.71	.84
	5. Preparar-me para o futuro	3.61	.79	4.14	.83	3.67	.72	3.51	.98
	6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de	3.66	.93	4.25	.80	3.80	.75	3.32	.97
	7. Planejar como alcançar os meus objetivos	3.58	.79	4.20	.79	3.80	.74	3.28	.92
	8. Ter em conta as consequências das minhas decisões	3.88	.83	4.13	.86	4.12	.71	3.36	.89
	9. Antecipar mudanças que irei enfrentar	3.25	.81	3.90	.83	3.52	.77	2.96	.80
	10. Estar preocupado(a) com a minha carreira	4.08	.88	4.15	.92	3.62	.91	3.42	1.05
Controlo	11. Tomar decisões por mim próprio(a)	4.07	.75	4.42	.78	4.27	.73	3.63	.89
	12. Pensar antes de agir	3.72	.85	4.03	.97	3.94	.79	3.42	.86
	13. Assumir a responsabilidade pelos meus atos	4.13	.72	4.35	.83	4.61	.59	3.83	.91
	14. Ser persistente e paciente	3.58	.92	3.87	.98	3.94	.86	3.38	1.05
	15. Defender as minhas convicções	4.14	.82	4.35	.74	4.22	.74	4.11	.89
	16. Contar comigo próprio(a)	3.96	.82	4.30	.73	4.30	.73	3.68	.87
	17. Aprender a tomar melhores decisões	3.77	.71	3.99	.83	3.96	.70	3.60	.79
	18. Fazer o que é melhor para mim	3.74	.77	3.98	.88	3.56	.78	3.58	.82
	19. Assumir o controlo do meu futuro	3.53	.79	4.09	.79	3.55	.73	3.22	.87
	20. Ser persistente quando quero alcançar um objetivo	4.20	.85	4.36	.80	4.19	.74	3.94	.99
Curiosidade	21. Explorar aquilo que me rodeia	3.72	.75	3.94	.91	3.67	.76	3.66	.89
	22. Procurar oportunidades para me desenvolver como	3.72	.78	3.99	.96	3.78	.78	3.55	.88
	23. Imaginar o meu futuro	3.82	1.06	3.97	.81	3.46	.83	3.45	.94
	24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	3.57	.81	4.08	.84	3.73	.78	3.32	.86
	25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as	3.59	.81	4.02	.84	3.91	.75	3.46	.89
	26. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem	3.78	.83	4.27	.78	3.91	.77	3.40	.87
	27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de	3.56	.88	4.18	.85	3.98	.75	3.46	.95
	28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	3.83	.86	3.95	.89	3.85	.83	3.64	.91
	29. Analisar as minhas alternativas	3.65	.78	4.04	.80	3.82	.71	3.40	.84
	30. Pedir opiniões sobre os meus planos	3.85	.97	3.71	1.01	3.58	.89	3.55	.92
Cooperação	31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)	3.63	.87	3.93	.98	3.49	.81	3.36	.85
	32. Agir de forma amigável	4.35	.69	4.35	.77	4.18	.73	4.22	.77
	33. Dar-me com todo o tipo de pessoas	4.05	.93	4.08	.92	4.02	.93	4.09	.95
	34. Cooperar com outros em projetos de grupo	4.13	.80	4.27	.79	4.09	.82	4.23	.80
	35. Fazer a minha parte numa equipa	4.45	.65	4.52	.69	4.31	.75	4.33	.75
	36. Assumir compromissos com outras pessoas	4.11	.73	4.42	.77	4.32	.72	4.11	.77
	37. Aprender a ser um(a) bom(boa) ouvinte	4.07	.79	3.95	.96	4.06	.78	3.75	.84
	38. Contribuir para a comunidade	3.75	.83	4.08	.84	3.90	.82	3.87	.89
	39. Partilhar com os outros	3.90	.85	4.10	.84	4.04	.75	3.99	.87
	40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo	3.42	.98	3.60	1.06	3.41	.85	3.40	.86
Confiança	41. Realizar tarefas de forma eficiente	3.96	.72	4.49	.68	4.14	.66	3.85	.84
	42. Aprender com os meus erros	4.11	.76	4.08	.90	4.20	.72	3.61	.81
	43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer	4.16	.76	4.27	.85	4.45	.66	4.03	.88
	44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	4.48	.70	4.59	.62	4.54	.62	4.39	.73
	45. Ter confiança em mim próprio(a)	3.58	1.02	4.23	.75	4.05	.77	3.66	.98
	46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	3.78	.72	4.33	.71	4.33	.65	3.86	.90
	47. Desenvolver novas competências	3.83	.72	4.06	.82	3.92	.72	3.80	.84
	48. Resolver problemas	3.82	.73	4.21	.82	4.11	.69	3.68	.85
	49. Enfrentar desafios	3.88	.82	4.10	.85	4.00	.77	3.66	.88
	50. Dar sempre o meu melhor	4.09	.81	4.51	.67	4.38	.66	3.76	.99

Notas: <sup>a</sup> A existência de irmãos na amostra gera um diferencial entre o número de mãe e pais (748) e o número de IA-Forma F e IA-Forma P respondidos (777). O diferencial de 29 unidades, resulta da existência de 15 irmãos na amostra de filhos. Assim, para 14 mães e 15 pais (um deles viúvo) há respostas *de* e *sobre* mais do que um filho.

Nas respostas dos pais (Quadro 5.1), os três itens que apresentam as médias mais elevadas no IA são o Cont13 ( $M=4.61$ ; *Assumir a responsabilidade pelos meus atos*), também o Conf44 ( $M=4.54$ ), e o Conf43 ( $M=4.45$ ; *Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer*); e no IA-Forma P são também o Conf44 ( $M=4.39$ ), também o Coop35 ( $M=4.33$ ) e o Coop34 ( $M=4.23$ ; *Cooperar com outros em projetos de grupo*). Os três itens com menor média no IA são também o Coop40 ( $M=3.41$ ), o Curi23 ( $M=3.46$ ; *Imaginar o meu futuro*) e o Coop31 ( $M=3.46$ ; *Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)*); e no IA-Forma P são também o Preo9 ( $M=2.96$ ), também o Cont19 ( $M=3.22$ ) e o Preo2 ( $M=3.25$ ; *Pensar como vai ser o seu futuro*).

A tendência para filhos e pais responderem no IA e, respetivamente, nas suas Formas F e P com as alternativas de resposta mais favoráveis (4 e 5) reflete-se nas medidas de forma da distribuição dos resultados, que não são conformes à curva de Gauss. A distribuição é assimétrica negativa (coeficiente de assimetria  $S_k$  significativamente inferior a zero) para um número considerável de itens: 24 itens no IA-Forma P, 35 itens no IA filhos, 39 itens no IA pais e os 50 itens no IA-Forma F, de acordo com a respetiva utilização crescente das alternativas 4 e 5 de resposta.

Quanto ao achatamento, é maioritário o número de itens em que o coeficiente de curtose  $K$  não difere significativamente de zero. Distingue-se a forma leptocúrtica de 23 itens no IA-Forma F, que exprime as médias muito elevadas e os desvios padrão muito baixos, elevando o pico da distribuição desses itens acima da curva normal. Como sugerido pelas medidas de simetria e de achatamento, realizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para os resultados dos filhos e dos pais no IA e, respetivamente, nas suas formas F e P, verifica-se, para todos os itens, distribuição significativamente diferente da normal ( $p<.01$ ), ocorrência comum associada à utilização de escalas de Likert (Barnes et al., 2001; Vieira, 2009). A ausência de normalidade na distribuição dos resultados dos itens será tida em consideração na escolha de alguns procedimentos estatísticos das análises fatoriais exploratória e confirmatória.

Os resultados confirmam as hipóteses formuladas, quer para  $H3a$  (AC dos filhos com valores médios altos e variabilidade reduzida), quer para  $H3b$  (AC dos pais com valores médios altos e variabilidade reduzida).

Efetivamente, as médias dos resultados dos filhos e dos pais nos itens do IA são generalizadamente elevadas (Quadro 5.1), sobretudo no caso do IA dos pais. Quase todos os itens apresentam médias próximas do penúltimo valor da escala de respostas

(ou seja, 4 - *Muito*). As outras medidas de tendência central, mediana e moda, são generalizadamente, 4 ou mesmo 5.

Os desvios padrão dos resultados dos filhos e dos pais nos itens do IA são generalizadamente baixos. Calculada a percentagem de cada coeficiente de variação (razão entre o desvio padrão e a média), todos os itens se situam abaixo de 30%, ou seja, todos apresentam um desvio padrão mais de três vezes inferior ao valor médio.

Os resultados das formas F e P são idênticos, com média elevada e variabilidade reduzida. Apenas em 3 itens da forma P o coeficiente de variação atinge os 30%, os restantes situam-se abaixo deste valor.

A confirmação desta hipótese segue a tendência generalizada para escolha das alternativas mais favoráveis de resposta aos itens do IA(a) verificada em estudos preliminares conjuntos em Portugal e no Brasil (Duarte & Lassance, 2010), em Portugal (Duarte, Soares & Fraga, 2011), assim como na generalidade dos treze países que realizaram estudos para melhoria da medida CAAS – International Form 1.0, com especial relevância para os casos de Taiwan, China e Islândia (Savickas & Porfeli, 2012), incluindo o português (Duarte et al., 2012). Também Fraga (2012) verificou esta tendência no seu estudo sobre AC e empregabilidade com participantes desempregados.

Os autores apontam a possibilidade deste padrão derivar de questões relativas à tradução e adequação da escala de respostas (Duarte et al., 2012; Vilhjálmsdóttir, Kjartansdóttir, Smáradóttir e Einarsdóttir, 2012), ao seu poder discriminativo (Fraga, 2012), à tradução e adequação das instruções (Vilhjálmsdóttir, Kjartansdóttir, Smáradóttir e Einarsdóttir, 2012), à tendência dos participantes para auto relatarem uma imagem positiva das suas capacidades ou recursos de AC, na medida em que esta poderá constituir uma dimensão psicológica suscetível de desejabilidade social, e ainda a características inerentes à amostra (Fraga, 2012). Qualquer uma das explicações avançadas pelos autores apresenta relevância para o presente estudo.

No caso da presente investigação, para além das explicações referidas em estudos anteriores, outro fator pode também contribuir para a ocorrência deste padrão de respostas elevadas, que é o da natureza da amostra. O facto dos jovens que integram a amostra estarem inscritos num processo de orientação vocacional no IOP, sugere que estes, bem como os respetivos pais, têm uma maior consciência do planeamento da carreira e apresentam à partida uma atitude ativa de exploração da mesma. Assim, estas características justificariam uma tendência de escolha da opção de resposta mais alta em muitos dos itens do instrumento.



No ponto 5.3 retoma-se a tendência de resposta generalizada com as alternativas de resposta mais altas, o seu significado psicológico, bem como outros fatores com potencial explicativo para essa tendência.

## **5.2 – Estudo das características metrológicas – Inventário sobre Adaptabilidade (Filhos)**

A presente investigação analisa como certas variáveis dos pais e da família se relacionam com a AC dos seus filhos, tal como operacionalizada no IA. Deste modo, é a adaptabilidade de carreira (AC) dos filhos que constitui o objeto de estudo e se assume como variável dependente, a ser estudada na relação com outras variáveis (independentes) que caracterizam as respetivas famílias e, em especial, os seus pais, incluindo os níveis de AC destes. Justifica-se, assim, que o estudo das características metrológicas das medidas proporcionadas pelo instrumento, precisão e validade, se centre nos resultados da amostra de filhos no IA. A obtenção de índices de precisão e de validade adequados para as medidas de AC dos filhos, e eventualmente, a depuração do instrumento com vista à melhoria desses índices, constituem requisitos para a prossecução subsequente (Vieira, 2009).

A validade de um instrumento indica o grau com que a evidência e a teoria conferem suporte à interpretação dos seus resultados no âmbito da utilização proposta para estes [American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) & National Council on Measurement in Education (NCME), 2014], ou como referem Anastasi e Urbina (1997), diz respeito ao que o instrumento mede e quão bem o faz. Para estas autoras é importante a recolha de evidências relativamente a três tipos de validade das medidas: de conteúdo<sup>78</sup>, de critério<sup>79</sup> e de construto<sup>80</sup>. Tendo em conta que a validade de conteúdo foi assegurada na fase inicial de construção da medida, em fórum internacional de especialistas, abordam-se agora elementos relativos à validade de construto e de critério.

---

<sup>78</sup> Grau em que uma medida representa todas as facetas de um dado construto, envolvendo a análise sistemática do conteúdo do teste no sentido de determinar se cobre uma parte representativa do domínio comportamental que pretende ser avaliado.

<sup>79</sup> Eficácia da medida em prever o desempenho de um indivíduo numa atividade específica.

<sup>80</sup> Grau em que o teste mede um dado construto ou característica.

A precisão refere-se à razão das diferenças individuais nos resultados e se podem ser atribuídas a verdadeiras diferenças na característica que é medida (Anastasi & Urbina, 1997). Geisinger (2013) refere três tipos de precisão: a de estabilidade<sup>81</sup>, a de equivalência<sup>82</sup> e a de consistência interna.<sup>83</sup> No presente estudo, ocorre apenas um momento de recolha de dados junto de cada subamostra de participantes, o que define a opção pelo estudo da consistência interna com recurso ao Alfa de Cronbach, que Geisinger (2013) considera o mais usual quando se trata de estudar a homogeneidade de um conjunto de itens em escalas “atitudinais”.

Como elemento adicional à consideração das características metrológicas do IA, são também referidos estudos efetuados relativamente à precisão e à validade das medidas obtidas pelos pais.

### 5.2.1 – Consistência interna

Geisinger (2013) considera que, contrariamente ao defendido por alguns autores segundo os quais o coeficiente Alfa é uma medida para a unidimensionalidade (ou seja, utilizado quando o teste envolve apenas um único fator), em certas condições este pode ter valores significativos mesmo quando o teste envolve vários fatores, desde que correlacionados entre si. Assim, o coeficiente Alfa pode assumir também valores elevados mesmo quando a medida é multidimensional. Nestes casos, para além do coeficiente Alfa de cada escala, deve-se também calcular o coeficiente Alfa global.

Os coeficientes de consistência interna Alfa de Cronbach das cinco escalas que integram o IA (Quadro 5.2), variam entre .77 (Cooperação) e .82 (Confiança). Estes valores são comumente aceites como bons indicadores da consistência interna das medidas, sugerindo assim precisão das medidas na estimação de cada um dos C's. O valor do coeficiente de consistência interna do conjunto dos 50 itens do IA é .93, sugestivo da boa precisão das medidas na estimação da AC.

Averigua-se, ainda o valor do Alfa de Cronbach quando removido cada item da respetiva escala. A remoção dos itens Curi23 (*Imaginar o meu futuro*) e Coop40 (*Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo*) origina a subida do Alfa de Cronbach

---

<sup>81</sup> Avalia a consistência com que uma medida se perpetua ao longo do tempo.

<sup>82</sup> avalia a consistência com que diferentes formas de um teste ou instrumento medem um mesmo construto latente

<sup>83</sup> avalia a consistência com que um determinado conjunto de itens de medida estima um determinado construto ou dimensão latente

das respectivas escalas. A correlação de cada item com a soma dos restantes da respectiva escala é significativa para todos, porém, a força dessa correlação é fraca ( $<.30$ ) nos já referidos itens, Curi23 e Coop40.

**Quadro 5.2 – Alfa de Cronbach das escalas do IA, se removido o item e correlação de cada item com a soma dos restantes da escala. Amostra dos filhos ( $n=403$ ).**

	Itens	Alfa de Cronbach da escala	Alfa de Cronbach se removido o item <sup>1</sup>	Correlação do item com a soma dos restantes da escala <sup>2</sup>
Preocupação	1. Planejar as coisas importantes antes de começar		.77	.41**
	2. Pensar como vai ser o meu futuro		.77	.43**
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro		.76	.45**
	4. Ter boas expectativas para o futuro		.76	.46**
	5. Preparar-me para o futuro		.74	.66**
	6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	.78	.76	.50**
	7. Planejar como alcançar os meus objetivos		.75	.55**
	8. Ter em conta as consequências das minhas decisões		.77	.39**
	9. Antecipar mudanças que irei enfrentar		.78	.33**
	10. Estar preocupado(a) com a minha carreira		.78	.35**
Controlo	11. Tomar decisões por mim próprio(a)		.76	.50**
	12. Pensar antes de agir		.78	.35**
	13. Assumir a responsabilidade pelos meus atos		.77	.41**
	14. Ser persistente e paciente		.78	.40**
	15. Defender as minhas convicções	.79	.77	.44**
	16. Contar comigo próprio(a)		.76	.50**
	17. Aprender a tomar melhores decisões		.77	.48**
	18. Fazer o que é melhor para mim		.77	.42**
	19. Assumir o controlo do meu futuro		.76	.52**
	20. Ser persistente quando quero alcançar um objetivo		.75	.55**
Curiosidade	21. Explorar aquilo que me rodeia		.78	.32**
	22. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa		.77	.46**
	23. Imaginar o meu futuro		<u>.79</u>	<u>.29**</u>
	24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha		.76	.51**
	25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	.78	.76	.52**
	26. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem		.76	.52**
	27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer		.75	.56**
	28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades		.77	.44**
	29. Analisar as minhas alternativas		.74	.64**
	30. Pedir opiniões sobre os meus planos		.78	.36**
Cooperação	31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)		.76	.43**
	32. Agir de forma amigável		.75	.54**
	33. Dar-me com todo o tipo de pessoas		.77	.39**
	34. Cooperar com outros em projetos de grupo		.75	.53**
	35. Fazer a minha parte numa equipa	.77	.76	.43**
	36. Assumir compromissos com outras pessoas		.75	.48**
	37. Aprender a ser um(a) bom(boa) ouvinte		.76	.42**
	38. Contribuir para a comunidade		.76	.44**
	39. Partilhar com os outros		.74	.55**
	40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo		<u>.78</u>	<u>.29**</u>
Confiança	41. Realizar tarefas de forma eficiente		.80	.56**
	42. Aprender com os meus erros		.81	.49**
	43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer		.81	.46**
	44. Sentir orgulho num trabalho bem feito		.81	.46**
	45. Ter confiança em mim próprio(a)	.82	.81	.48**
	46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem		.80	.56**
	47. Desenvolver novas competências		.81	.47**
	48. Resolver problemas		.80	.57**
	49. Enfrentar desafios		.80	.56**
	50. Dar sempre o meu melhor		.81	.46**
AC		.93		

Notas: \*\* $r$  significativo para  $p<.01$ ; <sup>1</sup> a negrito e sublinhado cada Alfa que desce se removido o item; <sup>2</sup> a negrito e sublinhado as correlações baixas ( $r<.30$ )

As correlações de cada item com a soma dos restantes da respetiva escala apresentadas no Quadro 5.2 constituem um bom indicador de validade de conteúdo do IA. Dos 50 itens do IA, apenas 4 apresentam correlações abaixo de .35, valor a partir do qual Ebel (1972) e Pyrczak (1973) consideram como sendo correlações aceitáveis. A menor correlação (itens 23 e 40) é 0,29 que não é muito inferior ao limite referido.

Em conclusão, os índices de precisão das medidas proporcionadas pelo IA são generalizadamente bons. Este resultado é um primeiro passo na confirmação de *H1a* [os resultados dos filhos confirmam o modelo de AC, as medidas de AC dos adolescentes seguem o modelo de AC de Savickas (1997, 2005)], já que estas formas de medida são construídas com base nos pressupostos deste modelo.

### 5.2.2 – Correlações entre itens do Inventário sobre Adaptabilidade (Filhos)

Calculam-se os coeficientes de correlação de Spearman ( $\rho$ ) entre os itens do IA na amostra de filhos. Dos 1225 pares de itens na matriz de intercorrelações gerada, apenas 140 (11%) não apresentam coeficientes significativamente diferentes de zero ( $p < .01$  ou  $p < .05$ ), sendo que destes, 106 integram itens da escala Cooperação. São significativas 98% das correlações intraescala e 87% das correlações interescalas. Dos 130 pares interescalas cuja correlação não difere significativamente de zero, 99 integram itens da escala Cooperação.

Destacam-se os itens Preo2, Preo8, Preo10, Cont12, Curi23, Curi28, Coop33, Coop37 e Conf40 como aqueles que apresentam o número mais elevado de correlações não significativas ou fracas com itens da própria escala ou de outras escalas.

O Quadro 5.3 resume informação da matriz de intercorrelações, tomando em consideração a ordem de grandeza dos valores absolutos de  $\rho$ . A percentagem de coeficientes de Spearman moderados ( $\rho_s \geq .30$ ) ou fortes ( $\rho_s \geq .50$ ) entre itens da mesma escala varia entre 36% para Curiosidade e 58% para Confiança. Este último dado é concordante com o facto desta escala ser a que obtém o mais elevado índice de consistência interna. Entre itens de escalas diferentes, destaca-se 36% para Confiança-Controllo, 25% para Confiança-Preocupação e 24% para Curiosidade-Preocupação. Ocorre uma percentagem pouco expressiva de  $\rho_s \geq .30$  entre itens da escala Cooperação e itens de outras escalas, variando entre 0% para Preocupação e 8% para Confiança. Os valores médios dos coeficientes de correlações intraescalas são mais altos do que os interescalas, reiterando o já referido no estudo da consistência interna do IA.

Em síntese, a análise das respostas dos filhos no IA permite constatar a elevada percentagem de correlações estatisticamente significativas entre os seus itens (89%), das quais mais de um quinto são moderadas ou fortes<sup>84</sup>, o que sugere tratarem-se de medidas de dimensões psicológicas que não são independentes, expressando o construto psicológico que medem e as congrega – o construto de AC. Este resultado é mais um contributo para a confirmação de H1, a adequabilidade do modelo de medida ao modelo conceptual de AC de Savickas (1997, 2005).

*Quadro 5.3 – Resumo da matriz de intercorrelações, em função da ordem de grandeza dos coeficientes de correlação ( $\rho$ ) (Resultados dos filhos no IA,  $n=403$ )*

	Preocupação	Controlo	Curiosidade	Cooperação	Confiança
% dos coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> ( $\rho$ ) com valores moderados ou fortes					
<b>Preocupação</b>	44				
<b>Controlo</b>	17	38			
<b>Curiosidade</b>	24	14	36		
<b>Cooperação</b>	0	2	2	38	
<b>Confiança</b>	25	36	11	8	58
Média dos coeficientes de correlação entre itens					
<b>Intraescala</b>	.27	.27	.28	.26	.32
<b>Interescalas</b>	.20	.21	.20	.19	.21

*Notas:* Ordem de grandeza dos coeficientes de correlação segundo os critérios convencionados por Cohen: Fracos: 10-.29; moderados: .30-.49; fortes  $\geq$  .50 (Weinberg & Abramowitz, 2008, p. 130).

No que diz respeito à questão sobre quais as dimensões da AC que apresentam maior afinidade entre si (*QII*) os resultados apontam para dois conjuntos de dimensões com maior ligação entre si. Verifica-se relação mais forte entre itens de algumas escalas, nomeadamente entre itens da escala Confiança e itens das escalas Controlo e Preocupação e entre itens da escala Curiosidade e itens da escala Preocupação, o que é sugestivo de maior afinidade psicológica entre as respetivas escalas. Por outro lado, evidencia-se a fraca relação dos itens da escala Cooperação com os das restantes escalas. O estudo de Análise Fatorial Exploratória que se segue, e em especial, da respetiva matriz de correlações dos fatores, aprofunda a compreensão destes resultados,

<sup>84</sup> Calculados os coeficientes de correlação de Spearman ( $\rho$ ) entre os itens do IA para as respostas da amostra de pais ( $n=748$ ), verifica-se que a percentagem de  $\rho s \geq .30$  duplica relativamente à dos filhos. Apenas 4% de pares de itens não estão significativamente correlacionados. Este resultado sugere que entre indivíduos mais experientes aumenta a força da relação entre as variáveis que integram o IA.

sendo a existência de relações significativas e diferenciadas entre os itens do IA sugestiva de condições adequadas à aplicabilidade desse tipo de análise aos dados (Sharma, 1996).

### 5.2.3 – Análise fatorial

A análise fatorial exploratória (AFE) e a análise fatorial confirmatória (AFC) podem encarar-se como métodos complementares. Anastasi e Urbina (1997) referem que a validade de construto requer uma acumulação de informação de várias fontes, nomeadamente, as intercorrelações dos itens e a análise fatorial exploratória e confirmatória para identificar características psicológicas. Sireci e Sukin (2013) referem ainda que a validade baseada na estrutura interna diz respeito à dimensionalidade ou estrutura fatorial subjacente, ou seja, o grau em que as dimensões obtidas empiricamente são congruentes com a dimensionalidade teorizada. Esta validade pode ser averiguada com recurso ao estudo da consistência interna e da dimensionalidade pela AFE e AFC.

No presente estudo, num primeiro momento, recolhem-se indicadores sobre a validade de construto das medidas com recurso a AFE, que permite o estudo das correlações entre os itens e fatores não hipotetizados, e que emergem da estrutura de relações entre as variáveis (Hurley et al., 1997), interpretando como esses fatores se relacionam com os construtos teóricos subjacentes à construção da medida (os cinco C's), ou seja, *“todos os fatores poderão refletir-se em todas as variáveis manifestas, não havendo uma estrutura correlacional hipotética à priori”* (Marôco, 2010, p. 218). Num segundo momento, testa-se um modelo de AFC que estipula relações entre variáveis observadas e construtos latentes, permitindo que estes se correlacionem livremente entre si, para verificar se confirmam aquelas relações (Anderson & Gerbing, 1988). No caso presente, testa-se a dimensionalidade das medidas obtidas, considerando dois níveis hierárquicos de construtos latentes, no primeiro nível os cinco C's, no segundo nível a AC. Procura-se igualmente evidência sobre a validade de construto, com recurso à análise de indicadores de validade convergente e discriminante (Marôco, 2010; Vieira, 2009). Esta opção, fazer correr dois tipos de análises fatoriais sobre os mesmos dados, justifica-se pelo facto do instrumento utilizado na recolha dos dados constituir a versão portuguesa inicial da medida internacional de AC [Career Adapt-

Abilities Scale (CAAS) – International Form 1.0], versão essa que viria a ser objeto de estudos internacionais para a sua melhoria, antecipando-se idêntica necessidade de depuração da medida para efeitos de prossecução das análises estatísticas pretendidas.

#### 5.2.3.1 – *Análise fatorial exploratória*

Para verificar as condições necessárias à realização de AFE foi calculado o valor da medida de adequação amostral KMO<sup>85</sup>, que é .91, garantindo a adequabilidade da dimensão da amostra ( $N=403$ ). O valor do qui-quadrado do teste de esfericidade de Bartlett é de 6740.79 (significativo, para  $p<.00$ ), garantindo que a matriz de correlações difere da matriz de identidade, resultado esperado atendendo ao elevado número de correlações estatisticamente significativas verificadas entre os itens.

A AFE foi efetuada com extração dos fatores pelo método da factorização do eixo principal, aconselhado pelos especialistas quando os dados não apresentam distribuição normal (Marôco, 2011; Costello & Osborne, 2005), como é o presente caso.

Para a decisão sobre o número de fatores a reter foi considerado o teste de Catell, que assenta na análise gráfica da linha que une os valores dos Eigenvalues. O ponto de inflexão da curva ocorre a partir do fator 5 (Figura 5.1), sendo deste modo cinco o número de fatores a incluir no modelo. Este valor cumpre também a sugestão de fazer convergir o critério do teste de Catell com o número de fatores expectável de acordo com a estrutura teórica *à priori* (Costello & Osborne, 2005), ou seja, com o modelo dos cinco C's da AC.

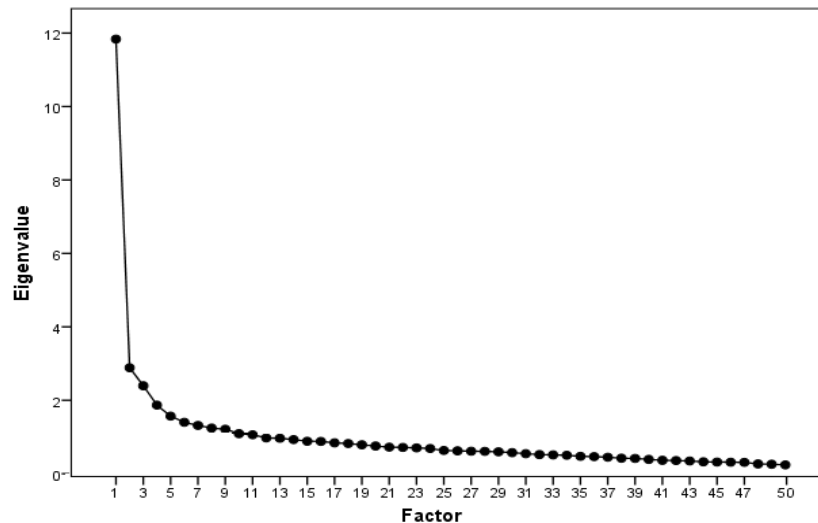
Foi realizada a rotação da matriz com recurso ao método de rotação oblíqua. Cai (2013) refere haver “*uma preferência pela rotação ortogonal na aplicação da análise fatorial, contudo é raro que as baterias de testes sejam construídas para medir estruturas completamente não correlacionadas*” (p. 93), sendo, desta forma, “*uma opção de menor frequência (...) mas maior sensatez*” (Marôco, 2010, p. 218), pois “*o mais adequado quando as dimensões psicológicas que integram um instrumento se supõem não ortogonais*” (Marôco, 2011, p. 488), – o que sucede no presente estudo, atendendo ao elevado número de correlações estatisticamente significativas entre itens de diferentes escalas, antecipando a possibilidade de correlação entre construtos

---

<sup>85</sup> Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

(fatores), como estipulado teoricamente no modelo multidimensional e de dois níveis hierárquicos de AC de Savickas (Savickas, 2002, 2005, Savickas & Porfeli, 2012).

**Figura 5.1 – Scree Test – Eigenvalues dos 50 fatores**  
(Resultados dos Filhos no IA,  $N=403$ )



Notas: O teste de Catell permite ultrapassar a tendência para o sobredimensionamento do número de fatores decorrente da utilização usual do critério de Guttman-Kaiser e considera-se mais adequado quando o número de itens do instrumento é superior a 30 (Pestana & Gageiro 2008; Costello & Osborne, 2005).

O Quadro 5.4 apresenta a matriz de estrutura da solução obtida, a qual explica 41% da variância total dos resultados. Apresentam-se as comunalidades dos itens, bem como os coeficientes de correlação entre estes e os fatores (saturações fatoriais).

No que diz respeito às comunalidades, apenas 5 itens apresentam valor inferior a .30. Sendo a comunalidade uma medida da proporção de variância explicada pelos fatores extraídos, conclui-se que estes têm um peso significativo na explicação da variância da generalidade dos itens.

A análise da matriz de estrutura permite identificar fatores que refletem e integram as dimensões teóricas, ou C's, considerados na construção da medida.

Considerando as saturações acima de .50 (Pestana & Gageiro, 2008), o fator 1 integra oito itens da escala Confiança (e ainda o item Preo4 *Ter boas expetativas para o futuro*); o fator 2 integra seis itens da escala Cooperação; o fator 3 integra cinco itens da escala Curiosidade (e ainda o item Cont12 *Pensar antes de agir*); o fator 4 integra três itens da escala Preocupação (e ainda o item Curi24 *Explorar alternativas antes de fazer uma escolha*) e o fator 5 integra quatro itens da escala Controlo (e ainda os itens Conf48



*Resolver problemas* e Conf49 *Enfrentar desafios*). Ou seja, as saturações fatoriais mais elevadas traduzem com clareza os cinco C's na estrutura fatorial que emerge dos resultados: Preocupação – fator 4; Controlo – fator 5; Curiosidade – fator 3; Cooperação – fator 2; Confiança – fator 1; os itens com pesos fatoriais acima de .50 em cada um dos fatores, mas pertencentes a outros C's, apresentam formulações cujo significado é compreensivelmente enquadrável nesse fator, como veremos na análise que se segue.

Integrando na análise as saturações acima de .40, verifica-se: seis itens (Preo9; Preo10; Cont13; Cont14; Curi30; Coop40) apresentam saturações abaixo de .40 em todos os fatores, sugerindo a sua menor relevância para a explicação da variância dos resultados.

À exceção da escala Cooperação, cujos itens saturam quase exclusivamente o fator 2, verifica-se um conjunto considerável de itens das restantes quatro escalas com saturações fatoriais iguais ou superiores a .40 e abaixo de .50 em mais do que dois fatores: Preocupação e Curiosidade – fatores 3 e 4; Controlo e Confiança – fatores 1 e 5.

Os itens da escala Cooperação agregam-se quase exclusivamente no fator 2, sem que qualquer item de outro C apresente saturações fatoriais de .40 ou mais elevadas neste fator. Este resultado sugere a menor relação deste C com os restantes.

Os itens das escalas Preocupação e Curiosidade saturam sobretudo dois fatores comuns, o 3 e o 4. O fator 3 agrega itens das escalas Curiosidade e Preocupação cujo conteúdo diz respeito a recursos que apresentam um caráter preparatório ou instrumental para a concretização do planeamento (p. ex., Curi26 *Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito*; Preo8 *Ter em conta as consequências das minhas decisões*). O mesmo se verifica nos itens da escala Controlo que apresentam saturações neste fator (p. ex., Cont12 *Pensar antes de agir*). Por sua vez, a maioria dos itens que apresentam saturações no fator 4 integram na sua formulação a expressão “futuro” (p. ex., Preo2 *Pensar como vai ser o meu futuro*; Curi23 *Imaginar o meu futuro*); o mesmo se aplica ao item da escala Controlo, que também se correlaciona significativamente com este fator (Cont19 *Assumir o controlo do meu futuro*). O elemento agregador dos itens que saturam este fator parecem ser recursos relativos à consideração do futuro, sobretudo ao nível dos conteúdos a incluir nesse futuro, em termos de “possíveis eus” e de “possíveis cenários”.

**Quadro 5.4 – Matriz de estrutura da AFE, com método dos eixos principais e rotação oblíqua. Saturações fatoriais dos itens (Resultados dos filhos no IA, n=403)**

	1	2	3	4	5	Comuna- lidade
<b>Preocupação</b>	1. Planejar as coisas importantes antes de começar	.39	.07	<b>.42</b>	.27	.34
	2. Pensar como vai ser o meu futuro	.23	.09	<b>.16</b>	<b>.74</b>	.17
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	<b>.41</b>	.23	<b>.45</b>	.33	.12
	4. Ter boas expectativas para o futuro	<b>.53</b>	.10	.29	<b>.47</b>	.35
	5. Preparar-me para o futuro	<b>.42</b>	.15	<b>.45</b>	<b>.56</b>	.35
	6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	.37	.15	.33	<b>.53</b>	.23
	7. Planejar como alcançar os meus objetivos	.38	.14	<b>.42</b>	<b>.42</b>	<b>.46</b>
	8. Ter em conta as consequências das minhas decisões	.26	.14	<b>.44</b>	.18	.09
	9. Antecipar mudanças que irei enfrentar	.20	.13	.38	.22	.31
	10. Estar preocupado(a) com a minha carreira	.25	.19	.34	.33	-.02
<b>Controlo</b>	11. Tomar decisões por mim próprio(a)	<b>.40</b>	.14	.18	.22	<b>.56</b>
	12. Pensar antes de agir	.37	.25	<b>.52</b>	.04	.10
	13. Assumir a responsabilidade pelos meus atos	.33	.39	.39	.07	.28
	14. Ser persistente e paciente	.31	.22	.35	.17	.25
	15. Defender as minhas convicções	.34	.15	.15	.28	<b>.63</b>
	16. Contar comigo próprio(a)	<b>.48</b>	.19	.19	.27	<b>.53</b>
	17. Aprender a tomar melhores decisões	<b>.45</b>	.21	<b>.41</b>	.32	.31
	18. Fazer o que é melhor para mim	<b>.47</b>	.21	.30	.31	.22
	19. Assumir o controlo do meu futuro	<b>.42</b>	.15	<b>.41</b>	<b>.54</b>	<b>.41</b>
	20. Ser persistente quando quero alcançar um objetivo	<b>.43</b>	.19	.29	.34	<b>.55</b>
<b>Curiosidade</b>	21. Explorar aquilo que me rodeia	.18	.26	.27	.16	<b>.44</b>
	22. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	.25	.25	.37	.35	<b>.43</b>
	23. Imaginar o meu futuro	.16	.06	.08	<b>.74</b>	.12
	24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	.27	.24	<b>.58</b>	.36	.18
	25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	.33	.25	<b>.58</b>	.27	.30
	26. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	.27	.27	<b>.62</b>	.29	.28
	27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	.29	.23	<b>.51</b>	<b>.45</b>	.22
	28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	.14	.17	.28	<b>.44</b>	.35
	29. Analisar as minhas alternativas	.25	.21	<b>.60</b>	<b>.48</b>	.32
	30. Pedir opiniões sobre os meus planos	.20	.29	.35	.29	.02
<b>Cooperação</b>	31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)	.15	<b>.51</b>	.24	.11	.04
	32. Agir de forma amigável	.18	<b>.63</b>	.22	.06	.09
	33. Dar-me com todo o tipo de pessoas	.08	<b>.50</b>	-.04	.00	.23
	34. Cooperar com outros em projetos de grupo	.21	<b>.61</b>	.08	.20	.24
	35. Fazer a minha parte numa equipa	<b>.41</b>	<b>.47</b>	.25	.25	.34
	36. Assumir compromissos com outras pessoas	<b>.41</b>	<b>.52</b>	.15	.18	.27
	37. Aprender a ser um(a) bom(boa) ouvinte	.19	<b>.49</b>	.32	.14	.01
	38. Contribuir para a comunidade	.25	<b>.47</b>	.32	.20	.20
	39. Partilhar com os outros	.22	<b>.59</b>	.17	.16	.10
	40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo	.05	.36	.16	.00	-.15
<b>Confiança</b>	41. Realizar tarefas de forma eficiente	<b>.62</b>	.27	<b>.41</b>	.26	.35
	42. Aprender com os meus erros	<b>.50</b>	.25	.36	.29	.22
	43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer	<b>.51</b>	.31	.26	.12	.30
	44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	<b>.51</b>	.20	.14	.25	.21
	45. Ter confiança em mim próprio(a)	<b>.51</b>	.09	.09	.23	<b>.49</b>
	46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<b>.66</b>	.26	.38	.28	.26
	47. Desenvolver novas competências	<b>.44</b>	.15	.36	.30	<b>.41</b>
	48. Resolver problemas	<b>.51</b>	.17	.30	.19	<b>.57</b>
	49. Enfrentar desafios	<b>.47</b>	.20	.24	.25	<b>.68</b>
	50. Dar sempre o meu melhor	<b>.52</b>	.22	.25	.34	.30
% de variância explicada ( total= 41,11)		23.68	5.77	4.79	3.74	3.14
Eigenvalue		11.84	2.89	2.40	1.87	1.57

Notas: KMO=.91 [acima de .90 é considerada excelente (Sharma, 1996)]; Teste de Bartlett:  $\chi^2=6740.79$   $p<.00$ ;  $\Delta= -.8$  na rotação *Direct Oblimin*; A negrito as saturações iguais ou superiores a .40, conforme sugerido por Hair, Tatham, Anderson e Black, (2006). A negrito e sublinhado, as saturações iguais ou superiores a .50, conforme critério (mais exigente) sugerido por Pestana & Gageiro (2008).

Assim, quer no fator 3, quer no fator 4, predominam a exploração e o planeamento, necessários à construção da carreira, correspondentes aos C's da Curiosidade e Preocupação do construto da AC. Contudo, o fator 3 parece dizer respeito àquilo que, pelo exercício da curiosidade, é estrategicamente útil para o indivíduo sentir, pensar ou fazer no curto prazo para se preparar o futuro (p. ex., Curi24 *Explorar alternativas antes de fazer uma escolha*), ou seja, ao que processualmente vai constituindo o “como” quotidiano da construção da carreira. O fator 4 parece integrar mais uma “pré-ocupação” reflexiva sobre os conteúdos que poderão enformar o futuro (p. ex., Preo2 *Pensar como vai ser o meu futuro*), ou seja, o que prospectivamente o indivíduo vai considerando relativamente ao “quê” da construção da carreira.

Os itens das escalas Controlo e Confiança saturam maioritariamente os fatores 1 e 5. Relativamente ao fator 1, trata-se daquele que integra todos os itens da escala Confiança, sendo que os itens de outras escalas que também apresentam saturações neste fator integram acepções de autoconfiança, bem como de antecipação de sucesso (p. ex., Preo4 *Ter boas expetativas para o futuro*; Cont18 *Fazer o que é melhor para mim*). Relativamente ao fator 5, o número de itens da escala Controlo e Confiança com saturações neste fator é mais equitativo do que no caso do fator 1, ocorrendo também menor número de saturações significativas com itens de outras escalas. Atendendo ao conteúdo dos itens das escalas Controlo e Confiança que saturam significativamente o fator 5, este parece definir-se por um tipo de controlo que envolve forte autonomia na esfera individual de ação e/ou exercício do poder pessoal (p. ex., Cont15 *Defender as minhas convicções*; Conf45 *Ter confiança em mim próprio(a)*). Também os itens que não são destas duas escalas, e que saturam significativamente este fator, apresentam conteúdos com acepções de controlo/domínio da própria vida (p. ex., Preo7 *Planear como alcançar os meus objetivos*).

Portanto, nos fatores 1 e 5 predominam a Confiança e o Controlo teorizados para o construto de AC. No fator 1, aquele que apresenta maior relevância para a explicação da variância total dos resultados da amostra em estudo, parece estar em causa o domínio geral de competências relacionadas com a autoconfiança, incluindo a necessária à inter-relação com os outros e à integração social (p. ex., Coop36 *Assumir compromissos com outras pessoas*), ou seja, parece estar em causa acreditar na “autoeficácia genérica” para realizar o que é necessário para construir a carreira. O fator 5 parece envolver o domínio do Controlo centrado em recursos mais internos ao indivíduo (p. ex., Cont15 *Defender as minhas convicções*). A prevalência de expressões como “meu(s)”, “minhas”, “mim

próprio”, “comigo próprio” na formulação da maioria dos itens que saturam o fator 5, sugere a sua maior especificidade relativamente a recursos de “autocontrolo independente” para assumir a construção da carreira.

O facto de fatores distintos apresentarem saturações significativas em itens de um mesmo C confirma a opção pelo método de rotação oblíqua, e a pertinência do estudo da matriz de correlação dos fatores obtida nesta AFE, matriz incluída no *output* do SPSS associado à escolha deste método de rotação, e que se segue (Quadro 5.5).

*Quadro 5.5 - Matriz de correlação dos fatores (AFE)*  
(Resultados dos filhos no IA,  $N=403$ )

Fator	1	2	3	4
2	.26**			
3	<b><u>.36**</u></b>	.27**		
4	<b><u>.32**</u></b>	.14**	<b><u>.33**</u></b>	
5	<b><u>.38**</u></b>	.15**	.21**	.26**

Notas: \*\*  $p < .01$ ; a negrito e sublinhado as correlações moderadas ( $r \geq .30$ )

Na matriz de correlação dos fatores, todos os coeficientes de correlação são significativos. De entre estes, quatro são de grandeza moderada ( $\geq .30$ ). Confirma-se, nesta amostra, não se tratarem de dimensões psicológicas independentes, como teorizado no modelo multidimensional da AC.

A correlação mais alta verifica-se entre os fatores com saturações mais elevadas dos itens das escalas Controlo e Confiança (fatores 1 e 5). Parecem tratar-se, para esta amostra, das duas dimensões da AC com maior afinidade psicológica. Também os fatores 3 e 4, definidos sobretudo por itens das escalas Curiosidade e Preocupação, apresentam correlação moderada, indicando, igualmente, maior afinidade conceptual.

Embora o fator 2, que se define pelos itens da escala Cooperação, apresente correlações estatisticamente significativas com os demais, a sua força não alcança o nível moderado com nenhum deles, sugerindo tratar-se de uma dimensão psicológica com menor afinidade com as outras dimensões da AC.

Em síntese, os resultados da AFE efetuada a partir dos resultados dos filhos no IA<sup>86</sup>, isto é, os fatores que emergem da estrutura de relações que as variáveis estabelecem entre si, confirmam *H1a* (os resultados dos filhos confirmam o modelo de AC) na medida em que são legíveis com recurso às dimensões psicológicas consideradas no modelo dos cinco C's da AC, apresentando contributos positivos para a validade de construto das medidas obtidas. À exceção da Cooperação, os fatores encontrados não traduzem diretamente os C's, contudo, agregam-nos de forma compatível com a sua natureza conceptual, permitindo antever a possibilidade de atuação transversal de outras variáveis psicológicas. Nomeadamente, para os C's da Preocupação e Curiosidade, o domínio de recursos para a construção da carreira de âmbito mais instrumental (o como) ou mais focado na finalidade (o quê); para os C's da Confiança e Controlo, o domínio de recursos pessoais de âmbito mais amplo (autoeficácia genérica) ou mais específico (autocontrolo para a ação independente).

Os resultados contribuem também para esclarecer a intensidade das ligações entre as dimensões da AC (QI1), mostrando que quatro dos cinco fatores estão correlacionados entre si (ainda que com graus diferenciados), e revelam um certo nível esperado de interdependência entre os C's, sugerindo, deste modo, a expressão de um construto de ordem superior, tal como teorizado no modelo dos cinco C's da AC. Dado que a AFE é insuficiente para a análise da dimensionalidade ou hierarquia de construtos (Vieira, 2009), considera-se necessário prosseguir estudos de análise fatorial confirmatória.

### 5.2.3.2 – Análise fatorial confirmatória

Os resultados dos filhos foram utilizados para testar o modelo dos cinco C's e respetiva operacionalização em 50 itens, com recurso a AFC. Quer a análise da matriz

---

<sup>86</sup> Como indicador adicional ao estudo da validade de construto das medidas proporcionadas pelo IA foi também extraída a matriz de estrutura do modelo de AFE (métodos dos eixos principais, critério *scree test* e rotação *Direct Oblimin*) para as respostas dos pais no IA ( $n=748$ ) ( $KMO=.94$ ;  $\chi^2=14712.82$   $p<.00$ ). Os cinco fatores explicam 45% da variância total dos resultados. Fator 1: nove itens da escala Controlo e os 10 itens da escala Confiança; fator 2: os 10 itens da escala Cooperação; fator 3: sete itens da escala Curiosidade; fator 4: também sete itens da escala Curiosidade; fator 5: oito itens da escala Preocupação. Assim, na AFE dos resultados dos pais os itens das escalas Controlo e Confiança agregam-se, tal como nos filhos, porém agora num único fator; separam-se em fatores diferentes os itens da escala Curiosidade dos da escala Preocupação. Estes resultados sugerem que das medidas de indivíduos mais velhos e experientes emerge uma estrutura fatorial também ela próxima do modelo teorizado, revelando, para esta amostra, forte relação entre as medidas de Controlo e as de Confiança.

de correlações, quer as análises efetuadas no âmbito da AFE sugerem a correlação entre as dimensões ou escalas que agregam os itens. Efetivamente, no primeiro caso, foram encontradas correlações significativas de diferentes forças entre itens de diferentes escalas; na AFE, por sua vez, os fatores identificados apresentam correlações significativas entre si (Quadro 5.5). Deste modo, o estudo que tem vindo a ser prosseguido sugere a existência de um construto de ordem superior, responsável por estas correlações, tal como teorizado no modelo multidimensional da AC. A AFC a desenvolver neste ponto será, por isso, uma análise hierárquica de segunda ordem.

A ACF foi realizada através da modelação em equações estruturais (MEE) no programa informático LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1993; versão 8.8). A MEE permite a estimação simultânea de equações distintas, embora interdependentes, que incorporam variáveis latentes e variáveis observadas, considerando ainda a atuação simultânea das variáveis enquanto dependentes e independentes (Vieira, 2009).

É a situação que se propõe para validação, com recurso a AFC, considerando os 50 itens do inventário como variáveis observadas e os cinco C's da AC como variáveis latentes de primeira ordem. Estas funcionam simultaneamente como variáveis independentes relativamente aos itens do inventário (isto é, condicionando as respostas dos respondentes aos itens) e dependentes relativamente ao construto de AC, que assume o papel de variável latente de segunda ordem, organizadora daquelas.

A MEE foi calculada com base na matriz de covariâncias dos 50 itens do IA. Os parâmetros do modelo foram estimados através do método da máxima verosimilhança, o de utilização usual e também o que se apresenta mais robusto quando violada a assunção de normalidade na distribuição dos resultados, desde que a amostra tenha uma dimensão superior a 100 (Barnes et al., 2001; Vieira, 2009), como é o caso presente.

Efetuada a AFC para as respostas dos filhos no IA (Quadro 5.6), o modelo estimado apresenta índices de ajustamento que podem considerar-se adequados. Índices absolutos:  $\chi^2/df$ <sup>87</sup>=2.30 (aceitável);  $RMR$ <sup>88</sup>=.066 (razoável); índice relativo:  $CFI$ <sup>89</sup>=.94

---

<sup>87</sup> Integra os graus de liberdade na apreciação do teste  $\chi^2$  (<2, bom; ≤5, aceitável; > 5, inaceitável).

<sup>88</sup> Standardized root mean square residual (RMR) (quanto mais próximo de zero melhor).

<sup>89</sup> Comparative fit index (CFI) (<.90, mau; ≥ .90, bom; ≥ .95, muito bom).

(bom); índice de parcimónia:  $PNFI^{90}=.86$  (bom); índice de discrepância populacional:  $RMSEA^{91}=.063$  (razoável)<sup>92</sup>.

Estes índices apoiam o proposto na *H2*, indicando que a qualidade de ajustamento entre o modelo teorizado e o modelo sugerido pelos dados da amostra é genericamente adequada, confirmando, desta forma, a sua dimensionalidade, isto é os cinco C's estão relacionados entre si e medem um construto de ordem superior. O fator de segunda ordem, AC, explica as associações entre os fatores de primeira ordem (Vieira, 2009, p. 36).

Na análise da significância das saturações fatoriais estandardizadas indicadoras dos construtos de primeira ordem, espera-se que todos os itens apresentem saturações fatoriais que cumpram o critério para serem consideradas “substanciais”, isto é, serem superiores a .50 (Hair, Tatham, Anderson & Black, 2006; Marôco, 2010; Vieira, 2009). Na amostra em estudo, 16 itens não cumprem o critério; os restantes 68% cumprem, sugerindo serem indicadores válidos do C que é suposto expressarem. A validade convergente depende ainda das associações entre os fatores de primeira ordem e o fator de segunda ordem. Nos casos Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança, as saturações fatoriais dos indicadores do construto de AC, isto é, dos fatores de primeira ordem, superam o valor de .70 (indicado pelos mesmos autores como critério mais exigente). A saturação fatorial do fator de primeira ordem Cooperação (.57) é substancialmente menor. A evidência de validade convergente depende ainda da adequação geral dos índices de ajustamento do modelo (Vieira, 2009, p. 74) que, como atrás referido, são de nível razoável. No seu conjunto, os resultados sugerem que a maior parte dos itens são bons indicadores das variáveis latentes de primeira ordem – construtos relativos aos cinco C's – e que estes, por seu lado, são bons indicadores da variável latente de segunda ordem – o construto de AC.

Para averiguar o suporte estatístico para validade discriminante das medidas proporcionadas pelo IA e obter mais contributos para a resposta a QI 1 foram calculadas as correlações entre os diversos pares de fatores ou construtos hipotetizados (ou seja, entre as médias dos itens das várias escalas definidas *à priori*).

---

<sup>90</sup> Parsimony normed fit index PNFI (<.60, mau; >.60, razoável; >.80, bom).

<sup>91</sup> Root mean square error of approximation (RMSEA) (>.10, inapropriado; ≤.10, medíocre; <.08, bom; <.05, muito bom).

<sup>92</sup> Segundo os critérios referidos em Marôco (2010, pp. 44-51), Sireci e Sukin (2013, p. 74) e Vieira (2009, pp. 21-22).

*Quadro 5.6 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's. Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e de 2ª ordem*

(Resultados dos filhos no IA N=403)

Variáveis latentes de 1ª ordem (Fatores)	Itens (indicadores das variáveis latentes de 1ª ordem)	Saturações fatoriais dos itens
<b>Preocupação</b>	1. Planejar as coisas importantes antes de começar	<u>.52</u>
	2. Pensar como vai ser o meu futuro	.49
	3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	<u>.50</u>
	4. Ter boas expetativas para o futuro	<u>.60</u>
	5. Preparar-me para o futuro	<u>.71</u>
	6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	<u>.56</u>
	7. Planejar como alcançar os meus objetivos	<u>.65</u>
	8. Ter em conta as consequências das minhas decisões	.41
	9. Antecipar mudanças que irei enfrentar	.39
	10. Estar preocupado(a) com a minha carreira	.37
<b>Controlo</b>	11. Tomar decisões por mim próprio(a)	<u>.54</u>
	12. Pensar antes de agir	.40
	13. Assumir a responsabilidade pelos meus atos	.45
	14. Ser persistente e paciente	.43
	15. Defender as minhas convicções	<u>.52</u>
	16. Contar comigo próprio(a)	<u>.57</u>
	17. Aprender a tomar melhores decisões	<u>.55</u>
	18. Fazer o que é melhor para mim	<u>.50</u>
	19. Assumir o controlo do meu futuro	<u>.63</u>
	20. Ser persistente quando quero alcançar um objetivo	<u>.61</u>
<b>Curiosidade</b>	21. Explorar aquilo que me rodeia	.40
	22. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	<u>.51</u>
	23. Imaginar o meu futuro	.35
	24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	<u>.59</u>
	25. Estar atento (a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	<u>.62</u>
	26. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	<u>.61</u>
	27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	<u>.63</u>
	28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	.48
	29. Analisar as minhas alternativas	<u>.70</u>
	30. Pedir opiniões sobre os meus planos	.40
<b>Cooperação</b>	31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)	.49
	32. Agir de forma amigável	<u>.59</u>
	33. Dar-me com todo o tipo de pessoas	.45
	34. Cooperar com outros em projetos de grupo	<u>.62</u>
	35. Fazer a minha parte numa equipa	<u>.58</u>
	36. Assumir compromissos com outras pessoas	<u>.60</u>
	37. Aprender a ser um(a) bom(boa) ouvinte	.48
	38. Contribuir para a comunidade	<u>.51</u>
	39. Partilhar com os outros	<u>.57</u>
	40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo	.30
<b>Confiança</b>	41. Realizar tarefas de forma eficiente	<u>.65</u>
	42. Aprender com os meus erros	<u>.54</u>
	43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer	<u>.51</u>
	44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	.47
	45. Ter confiança em mim próprio(a)	<u>.52</u>
	46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<u>.64</u>
	47. Desenvolver novas competências	<u>.57</u>
	48. Resolver problemas	<u>.64</u>
	49. Enfrentar desafios	<u>.64</u>
	50. Dar sempre o meu melhor	<u>.55</u>
<b>Construto (2ª ordem)</b>	<b>Fatores (indicadores da variável latente de 2ª ordem)</b>	
<b>Adaptabilidade de Carreira</b>	Preocupação	<u>.89</u>
	Controlo	<u>.96</u>
	Curiosidade	<u>.82</u>
	Cooperação	<u>.57</u>
	Confiança	<u>.90</u>

Notas: Graus de liberdade=1170;  $\chi^2=2691.42$ ;  $\chi^2/df=2.30$ ;  $RMR=.066$ ;  $GFI=.77$ ;  $CFI=.94$ ;  $PNFI=.86$ ;  $RMSEA=.063$ ; A negrito e sublinhados as saturações *fatoriais* substanciais, iguais ou superiores a .50 (Hair, Tatham, Anderson & Black, 2006; Vieira, 2009).



Correlações estatisticamente significativas, porém inferiores a .70, identificam fatores que, estando relacionados entre si pela ligação a um construto de ordem superior – neste caso a AC – mantêm, ainda assim, um certo nível de diferenciação (Vieira, 2009, p. 75). O valor de intercorrelação mais baixo entre os fatores é .31 (Cooperação-Preocupação) e o mais alto é .72 (Confiança-Controlo), sugerindo validade discriminante do modelo relativamente aos C's Preocupação, Curiosidade e Cooperação. Relativamente aos C's Confiança e Controlo, verifica-se menor nível de diferenciação, embora a correlação entre ambos apresente uma força não demasiado afastada do referido valor crítico. Este resultado exprime o já encontrado na AFE, nomeadamente, o facto dos itens das escalas de Confiança e Controlo saturarem simultaneamente os fatores que apresentam a mais alta correlação (.38) entre si (Quadro 5.5).

No seu conjunto, as análises fatoriais realizadas confirmam *H1a* (os resultados dos filhos confirmam o modelo de AC) e apresentam contributos positivos para a validade de construto das medidas dos filhos no IA; permitem a identificação das características subjacentes ao IA e sugerem que estas refletem o modelo teórico em que este foi baseado.

Em conjunto com outros indicadores, o estudo da validade convergente e discriminante aponta para a necessidade de depuração do instrumento no sentido dos resultados na amostra em estudo conduzirem a um instrumento de medida mais ajustado ao modelo teórico dos cinco C's da AC, e assim mais adequados para utilização nas análises estatísticas a realizar no âmbito da presente investigação. Idêntico procedimento foi efetuado nos estudos internacionais de operacionalização do construto de AC, que originaram a *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) – *International Form 2.0* (CAAS-Form 2.0) (Savickas & Porfeli, 2012).

### **5.3 – Versão adaptada do Inventário sobre a Adaptabilidade - IA(a) - e das suas Formas F e P**

Na sequência da resposta afirmativa sobre a necessidade de depuração do instrumento, procedeu-se à sua operacionalização. Para este efeito foi considerada a pertinência de remover das análises subsequentes os 16 itens que na solução do modelo de AFC obtêm saturações fatoriais standardizadas inferiores a .50. São os que apresentam menor peso na explicação das respetivas variáveis latentes e

consequentemente escassa relevância estatística para o modelo gerado. Os 16 itens apresentaram pelo menos um dos seguintes problemas nas análises precedentes: (1) o valor do Alfa de Cronbach da sua escala sobe com a sua remoção; (2) elevado número de correlações não significativas ou fracas com itens da própria escala e de outras escalas; (3) saturações abaixo de .40 em qualquer um dos cinco fatores da AFE.

Procede-se assim ao passo de depuração do instrumento (Anderson & Gerbing, 1988; Vieira, 2009) fundamental para obter as melhores medidas de adaptabilidade de carreira (AC) para a amostra de filhos e otimizar o estudo das relações da AC dos filhos com outras variáveis. Trata-se de procurar uma configuração mais simples, que mantenha apenas os indicadores dos fatores de primeira ordem (isto é, os itens) com efetiva relevância na explicação da medida da AC na amostra dos filhos. Não pretende constituir-se como uma versão alternativa ou melhorada da medida a utilizar noutros contextos. De acordo com Anastasi e Urbina (1997 *“a prática de rejeitar os itens com baixas correlações com o score total contribui para a homogeneização do teste, este método de escolher os itens fará aumentar a validade do teste no caso do conjunto original de itens medir uma única característica e esta estar presente no construto a ser avaliado* (p. 181).

A remoção dos 16 itens, que se identificam no Quadro 5.7, origina a versão Adaptada do IA [IA(a)], que partilha com a forma internacional do CAAS-Form 2.0 a exclusão de 11 itens (Savickas & Porfeli, 2012), conforme se apresenta no Quadro 5.7.

*Quadro 5.7 – Itens removidos na Versão Adaptada do IA e no CAAS-Form 2.0*

	<b>Itens removidos do IA adaptado (Para as próximas análises da presente investigação)</b>	<b>Itens removido do CAAS-Form 2.0 (Forma Internacional)</b>
<b>Preocupação</b>	2. Pensar como vai ser o meu futuro	
	8. Ter em conta as consequências das minhas decisões	Sim
	9. Antecipar mudanças que irei enfrentar	Sim
	10. Estar preocupado(a) com a minha carreira	
<b>Controlo</b>	12. Pensar antes de agir	Sim
	13. Assumir a responsabilidade pelos meus atos	
	14. Ser persistente e paciente	Sim
<b>Curiosidade</b>	21. Explorar aquilo que me rodeia	
	23. Imaginar o meu futuro	Sim
	28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	
	30. Pedir opiniões sobre os meus planos	Sim
<b>Cooperação</b>	31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)	Sim
	33. Dar-me com todo o tipo de pessoas	Sim
	37. Aprender a ser um(a) bom (boa) ouvinte	Sim
	40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo	Sim
<b>Confiança</b>	44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	Sim

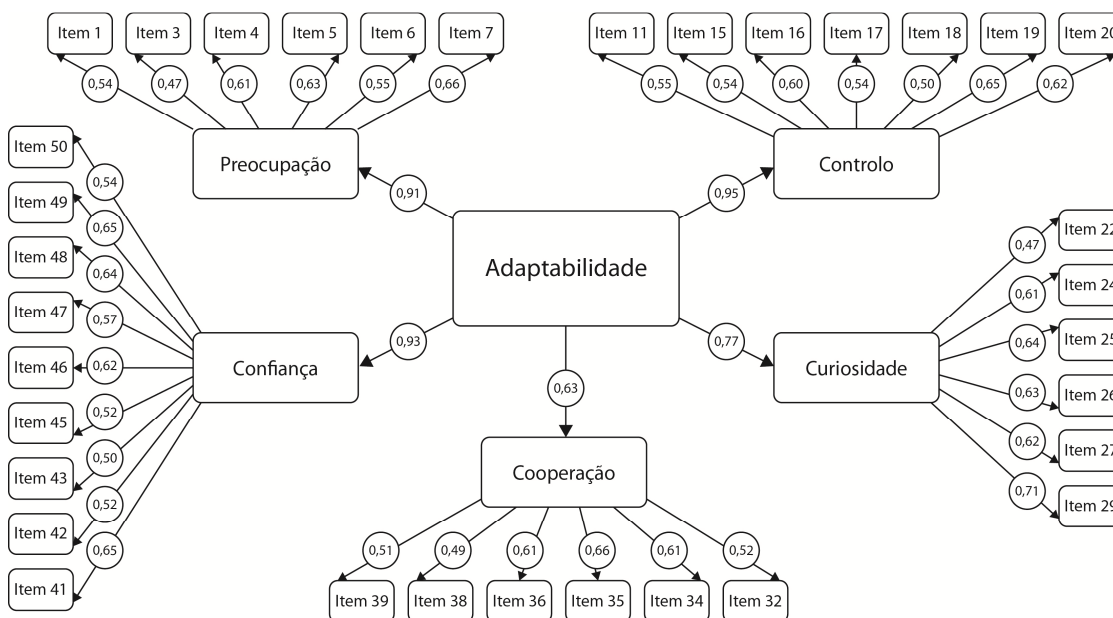
Não obstante a estrutura diferenciada de relações que a escala Cooperação mantém com os outros C's, o facto de se tratar de uma dimensão psicológica com maior incidência em aspetos relacionais, logo particularmente interessante no contexto do estudo da influência parental, e de a AFC ter validado o modelo testado com a amostra de filhos com inclusão desta escala, contribuiu para a decisão de a manter nas análises subsequentes. Ter-se-á, contudo, presente a sua menor relevância estatística para a explicação do construto de AC.

Verificam-se bons índices de precisão das medidas dos filhos proporcionadas pelo IA(a): os valores Alfa de Cronbach variam entre .75 na escala Controlo e .87 na escala Confiança. Comparativamente ao IA sobre o Alfa das escalas Curiosidade (.78/.84), Cooperação (.77/.83) e Confiança (.82/.87).

No modelo estimado para AFC dos resultados dos filhos no IA(a) (Figura 5.2), apenas três itens apresentam saturações fatoriais estandardizadas inferiores a .50.

**Figura 5.2 - Representação gráfica do modelo estimado para AFC hierárquica de segunda ordem**

(Resultados dos filhos no IA(a) – 36 itens, n=403)



**Notas:** Graus de liberdade=522;  $\chi^2=1093.03$ ;  $\chi^2/gf=2.09$  (melhora, quase passa a bom);  $RMR=.056$  (melhora);  $CFI=.97$  (melhora, passa a muito bom);  $PNFI=.87$  (melhora);  $RMSEA=.054$  (melhora, passa a bom). A negrito e sublinhados as saturações fatoriais superiores a .50. Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadoras dos construtos de 1ª ordem:.58; de 2ª ordem:.84.

Por comparação com a AFC para o IA as saturações fatoriais dos indicadores de primeira e de segunda ordem do modelo melhoram: no primeiro caso o seu valor médio

sobe de .53 para .58, no segundo caso sobe de .83 para .84. Assim, genericamente as saturações fatoriais dos itens constituem bons indicadores das variáveis latentes de primeira ordem – construtos relativos aos cinco C’s – sendo estes, por seu lado, bons indicadores da variável latente de segunda ordem – o construto de AC.

Estes resultados, em conjugação com a melhoria generalizada dos índices de ajustamento, que evoluem de um ajustamento razoável para um ajustamento bom entre o modelo teorizado e o modelo sugerido pelos dados da amostra, indicam que a versão adaptada do IA proporciona medidas com maior validade de construto: quer de validade convergente, quer de validade discriminante [quanto a esta última, sobem os valores de correlação entre os fatores hipotetizados, permanecendo contudo, e apenas para as escalas Confiança e Controlo, o valor de correlação verificado no IA (.72), ligeiramente superior ao valor critério de diferenciação (.70)].

Os resultados da AFC hierárquica de segunda ordem às medidas proporcionadas pelo IA(a), garantem que a operacionalização mais parcimoniosa do construto de AC não desvirtua o modelo conceptual proposto e confere mais segurança à utilização das suas medidas (que se apresentam mais válidas e precisas) em análises estatísticas subsequentes.

Antes de avançar para o estudo da relação entre AC de carreira dos filhos e outras variáveis a “manipular”, entre as quais as medidas proporcionadas pela forma F do IA(a) (em que os filhos avaliam a AC dos pais) e as proporcionadas pela resposta dos pais no IA(a) e na sua Forma P (em que estes, respetivamente, avaliam a sua própria AC e a dos filhos), considera-se fundamental averiguar se as características metrológicas das medidas acima referidas são adequadas, e se as medidas dessa versão mais parcimoniosa do IA pode ser utilizada nos estudos com a amostra de pais e as versões de heteroavaliação. Este estudo contribuirá também para aferir as hipóteses *H1b* (os resultados dos pais confirmam o modelo de AC), *H2a* (os resultados dos filhos na Forma F confirmam o modelo de AC) e *H2b* (os resultados dos pais na Forma P confirmam o modelo de AC).

O estudo de precisão das medidas proporcionadas pelo IA(a) dos pais e pelas suas Formas F e P apresenta valores de Alfa de Cronbach entre .74 na escala Controlo do IA(a)–Forma F para os resultados dos *pais* e .90 na escala Confiança do IA(a)–Forma P para os resultados das mães, sugerindo globalmente a boa precisão das medidas dos pais no IA(a) e dos pais e filhos nas respetivas formas de heteroavaliação.

São também estimados os modelos de AFC hierárquica de segunda ordem para os resultados dos filhos no IA(a) – Forma F (avaliação que os filhos fazem da AC das mães e dos *pais*) (Quadro 5.8); assim como para os resultados das mães e dos *pais* no IA(a) e no IA(a) – Forma P, neste último caso, discriminando também a avaliação das mães e dos *pais* para o mesmo filho alvo (Quadro 5.9). Considerando os índices de ajustamento dos modelos, em nenhuma das seis situações em análise se verifica um índice de ajustamento inapropriado. Por comparação com os obtidos no modelo dos resultados dos filhos no IA, os índices de ajustamento melhoram a sua classificação qualitativa (RMR e PNFI) ou melhoram-na quantitativamente, ainda que qualitativamente mantenham o nível aceitável, bom ou muito bom (respetivamente,  $\chi^2/\text{gl}$ , RMSEA, e CFI). Concluiu-se, assim, sobre a boa qualidade de ajustamento entre o modelo teórico dos cinco C's da AC e o modelo sugerido pelos dados obtidos com o IA(a). As saturações fatoriais estandardizadas indicadoras dos construtos de primeira ordem, não só cumprem na quase totalidade o critério para serem considerados substanciais, como aumentam consideravelmente o seu valor, por comparação com as obtidas pelos filhos no IA(a). O mesmo sucede, genericamente, com as saturações fatoriais dos indicadores do construto de segunda ordem (valores médios das saturações fatoriais indicados em nota nos Quadros 5.8 e 5.9).

Globalmente, estes resultados conferem suporte à adequação das características metrológicas dos resultados dos filhos na Forma F do IA(a) e dos pais no IA(a) e na sua Forma P. Nota-se, assim, o bom ajustamento das medidas das formas de heteroavaliação ao modelo teórico dos cinco C's da AC, pelo que estes resultados sugerem confirmação das hipóteses *H1b* (os resultados dos pais confirmam o modelo de AC), *H2a* (os resultados dos filhos na Forma F confirmam o modelo de AC) e *H2b* (os resultados dos pais na Forma P confirmam o modelo de AC).

Concluiu-se que as medidas obtidas pelos pais, com a configuração mais parcimoniosa do IA, podem integrar as análises estatísticas subsequentes.

**Quadro 5.8 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e de 2ª ordem**

**Resultados dos filhos no IA(a) – Forma F**

(n=403)

		Saturações fatoriais dos itens IA(a)–Forma F		
		Filhos avaliam AC das mães (N=398 <sup>a</sup> )	Filhos avaliam AC dos pais (N=379 <sup>a</sup> )	
Itens (indicadores das variáveis latentes de 1ª ordem)				
Variáveis latentes de 1ª ordem (C's)	Preocupação	1. Planear as coisas importantes antes de começar	<u>.76</u>	<u>.58</u>
		3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o seu futuro	<u>.68</u>	<u>.58</u>
		4. Ter boas expetativas para o futuro	<u>.47</u>	<u>.53</u>
		5. Preparar-se para o futuro	<u>.76</u>	<u>.68</u>
		6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tem de fazer	<u>.77</u>	<u>.66</u>
		7. Planear como alcançar os seus objetivos	<u>.81</u>	<u>.68</u>
		Controlo	11. Tomar decisões por si próprio(a)	<u>.48</u>
	15. Defender as suas convicções		<u>.63</u>	<u>.45</u>
	16. Contar consigo próprio(a)		<u>.67</u>	<u>.58</u>
	17. Aprender a tomar melhores decisões		<u>.70</u>	<u>.64</u>
	18. Fazer o que é melhor para si		<u>.49</u>	<u>.47</u>
	19. Assumir o controlo do seu futuro		<u>.69</u>	<u>.60</u>
	20. Ser persistente quando quer alcançar um objetivo		<u>.72</u>	<u>.61</u>
	Curiosidade	22. Procurar oportunidades para se desenvolver como pessoa	<u>.68</u>	<u>.59</u>
		24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	<u>.76</u>	<u>.71</u>
		25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	<u>.69</u>	<u>.64</u>
		26. Analisar de forma aprofundada questões que lhe dizem respeito	<u>.70</u>	<u>.66</u>
		27. Procurar informação sobre as escolhas que tem de fazer	<u>.74</u>	<u>.66</u>
	Cooperação	29. Analisar as suas alternativas	<u>.78</u>	<u>.64</u>
		32. Agir de forma amigável	<u>.57</u>	<u>.51</u>
34. Cooperar com outros em projetos de grupo		<u>.73</u>	<u>.72</u>	
35. Fazer a sua parte numa equipa		<u>.76</u>	<u>.74</u>	
36. Assumir compromissos com outras pessoas		<u>.67</u>	<u>.57</u>	
38. Contribuir para a comunidade		<u>.64</u>	<u>.58</u>	
39. Partilhar com os outros		<u>.67</u>	<u>.59</u>	
Confiança	41. Realizar tarefas de forma eficiente	<u>.68</u>	<u>.68</u>	
	42. Aprender com os seus erros	<u>.68</u>	<u>.62</u>	
	43. Ser de confiança - fazer aquilo que diz que vai fazer	<u>.54</u>	<u>.56</u>	
	45. Ter confiança em si próprio(a)	<u>.45</u>	<u>.57</u>	
	46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<u>.73</u>	<u>.63</u>	
	47. Desenvolver novas competências	<u>.69</u>	<u>.63</u>	
	48. Resolver problemas	<u>.73</u>	<u>.63</u>	
	49. Enfrentar desafios	<u>.69</u>	<u>.65</u>	
	50. Dar sempre o seu melhor	<u>.66</u>	<u>.65</u>	
	Fatores (indicadores da variável latente de 2ª ordem)			
Variável latente de 2ª ordem	Adaptabilidade de carreira	Preocupação	<u>.89</u>	<u>.95</u>
		Controlo	<u>.95</u>	<u>.95</u>
		Curiosidade	<u>.90</u>	<u>.90</u>
		Cooperação	<u>.81</u>	<u>.85</u>
		Confiança	<u>.99</u>	<u>.99</u>

**Notas:** Graus de liberdade=552; **Mães:**  $\chi^2=1358.43$ ;  $\chi^2/gf=2.60$ ;  $RMR=.041$ ;  $CFI=.98$ ;  $PNFI=.89$ ;  $RMSEA=.07$ ; . Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadoras dos construtos de: 1ª ordem: .67; de 2ª ordem: .91. **Pais:**  $\chi^2=1224.99$ ;  $\chi^2/gf=2.35$ ;  $RMR=.028$ ;  $CFI=.97$ ;  $PNFI=.89$ ;  $RMSEA=.06$ ; A negrito e sublinhados as saturações fatoriais superiores a .50. Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadoras dos construtos de 1ª ordem: .61; de 2ª ordem: .93.<sup>a</sup> Os 403 filhos inserem-se em 388 famílias, 73 das quais não são intactas. Nestas famílias, o falecimento de um dos pais, a ausência permanente de contacto com o filho, ou a impossibilidade de resposta no período em que decorreu a recolha de dados, conduz a um diferencial entre o número de filhos e de IA – Forma F respondidos, que é de 5 para as mães e de 24 para os pais.

**Quadro 5.9 - Análise fatorial confirmatória do modelo hierárquico dos 5 C's Saturações fatoriais estandardizadas dos indicadores de 1ª e 2ª ordem** **Resultados dos pais no IA(a) e no IA(a) – Forma P**

(n=748)

		Saturações fatoriais dos itens				
		IA(a) (N=748) (Pais autoavaliam a sua AC)		IA(a) – Forma P (N=777) (Pais avaliam a AC dos filhos)		
		Mães (N=398)	Pais (N=379)	Mães (N=398)	Pais (N=379)	
Itens (indicadores das variáveis latentes de 1ª ordem)						
Variáveis latentes de 1ª ordem (C's)	Preocupação	1. Planejar as coisas importantes antes de começar	.52	.63	.72	.56
		3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu/seu futuro	.51	.50	.69	.70
		4. Ter boas expetativas para o futuro	.44	.50	.48	.56
		5. Preparar-me/se para o futuro	.73	.64	.79	.80
		6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho/tem de fazer	.64	.66	.69	.70
		7. Planejar como alcançar os meus/seus objetivos	.65	.74	.77	.68
		Controlo	11. Tomar decisões por mim/si próprio(a)	.61	.55	.57
	15. Defender as minhas/suas convicções		.55	.62	.57	.53
	16. Contar comigo/consigo próprio(a)		.60	.60	.63	.61
	17. Aprender a tomar melhores decisões		.59	.65	.53	.64
	18. Fazer o que é melhor para mim/si		.45	.49	.53	.64
	19. Assumir o controlo do meu/seu futuro		.54	.60	.59	.69
	20. Ser persistente quando quero/quer alcançar um objetivo		.58	.64	.71	.57
	Curiosidade	22. Procurar oportunidades para me/se desenvolver como pessoa	.62	.52	.67	.58
		24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	.68	.68	.74	.60
		25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	.70	.63	.76	.59
		26. Analisar de forma aprofundada questões que me/lhe dizem respeito	.66	.72	.65	.61
		27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho/tem de fazer	.75	.67	.72	.71
		29. Analisar as minhas/suas alternativas	.73	.70	.68	.67
	Cooperação	32. Agir de forma amigável	.57	.54	.49	.43
		34. Cooperar com outros em projetos de grupo	.81	.78	.62	.65
		35. Fazer a minha/sua parte numa equipa	.81	.80	.61	.61
		36. Assumir compromissos com outras pessoas	.63	.59	.56	.47
		38. Contribuir para a comunidade	.60	.62	.67	.55
		39. Partilhar com os outros	.62	.63	.70	.56
	Confiança	41. Realizar tarefas de forma eficiente	.68	.70	.60	.59
		42. Aprender com os meus/seus erros	.59	.56	.49	.57
		43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo/diz que vou/vai fazer	.57	.59	.61	.55
		45. Ter confiança em mim/si próprio(a)	.60	.68	.57	.66
		46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	.67	.66	.72	.62
		47. Desenvolver novas competências	.68	.59	.64	.63
		48. Resolver problemas	.70	.71	.65	.67
		49. Enfrentar desafios	.70	.68	.66	.61
		50. Dar sempre o meu/seu melhor	.67	.66	.76	.68
Fatores (indicadores da variável latente de 2ª ordem)						
Variável latente de 2ª ordem	AC	Preocupação	.80	.85	.85	.90
		Controlo	.91	.95	.91	.95
		Curiosidade	.80	.86	.88	.88
		Cooperação	.66	.66	.60	.59
		Confiança	.87	.93	.95	.92

**Notas:** Graus de liberdade=552; **IA(a) mães:**  $\chi^2=1546.42$ ;  $\chi^2/gf=2.96$ ;  $RMR=.037$ ;  $CFI=.95$ ;  $PNFI=.86$ ;  $RMSEA=.07$ ; Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadores dos construtos de: 1ª ordem:.63; de 2ª ordem:.81 **IA(a) pais:**  $\chi^2=1186.46$ ;  $\chi^2/gf=2.27$ ;  $RMR=.054$ ;  $CFI=.97$ ;  $PNFI=.88$ ;  $RMSEA=.06$ ; Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadores dos construtos de: 1ª ordem:.63; de 2ª ordem:.85; **IA(a) – Forma P mães:**  $\chi^2=1690.13$ ;  $\chi^2/gf=3.24$ ;  $RMR=.005$ ;  $CFI=.97$ ;  $PNFI=.89$ ;  $RMSEA=.08$ ; Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadores dos construtos de: 1ª ordem: .64; de 2ª ordem:.84; **IA(a) – Forma P pais:**  $\chi^2=1476.99$ ;  $\chi^2/gf=2.83$ ;  $RMR=.042$ ;  $CFI=.97$ ;  $PNFI=.89$ ;  $RMSEA=.07$ ; Valor médio das saturações fatoriais estandardizadas indicadores dos construtos de: 1ª ordem: .61; de 2ª ordem:.85. A negrito e sublinhados as saturações fatoriais superiores a .50 (substanciais); A negrito e sublinhados as saturações fatoriais iguais ou superiores a .70.

Apresentam-se as médias e os desvios padrão dos resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA(a) e, respetivamente, das suas Formas F e P, e ainda as estatísticas do teste Kolmogorov-Smirnov (Z) para testagem da normalidade da distribuição dos resultados (Quadro 5.10). Como referido quando da análise dos resultados dos filhos e dos pais para as escalas do IA e, respetivamente, das suas Forma F e P, as médias situam-se generalizadamente acima do centro da escala de respostas (3 – *Razoavelmente*) e a variabilidade das respostas é reduzida.

*Quadro 5.10 – Média, desvio padrão e estatística do teste Kolmogorov-Smirnov (Z) dos resultados dos filhos e dos pais no IA(a) e nas suas Forma F e P, por escalas*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>
<b>Respostas dos filhos</b>			
<b>IA (n=403)</b> (Autoavaliação da AC)			
Preocupação	3.75	.54	1.54*
Controlo	3.91	.51	1.62**
Curiosidade	3.64	.57	1.64**
Cooperação	4.12	.50	2.09**
Confiança	3.91	.50	1.71**
IA	3.87	.42	.93
<b>IA-Forma F (n=777)</b> (Filhos avaliam AC dos pais)			
Preocupação	4.18	.60	3.43**
Controlo	4.21	.52	3.15**
Curiosidade	4.10	.64	2.86**
Cooperação	4.29	.57	3.89**
Confiança	4.26	.54	2.74**
IA-Forma F	4.21	.50	2.24**
<b>Respostas dos pais</b>			
<b>IA (n=748)</b> (Autoavaliação da AC)			
Preocupação	3.91	.48	1.78**
Controlo	3.98	.48	2.25**
Curiosidade	3.85	.56	2.56**
Cooperação	4.14	.57	2.81**
Confiança	4.17	.48	2.18**
IA	3.99	.41	1.48*
<b>IA-Forma P (n=777)</b> (Pais avaliam AC dos filhos)			
Preocupação	3.47	.73	2.60**
Controlo	3.68	.65	2.65**
Curiosidade	3.43	.71	1.91**
Cooperação	4.12	.62	2.49**
Confiança	3.77	.66	2.25**
IA-Forma P	3.70	.57	1.31

Notas: \* Diferente da distribuição Normal para  $p < .05$ ; \*\* Diferente da distribuição Normal para  $p < .01$

As médias elevadas associadas a uma reduzida variabilidade das respostas indicam a maior concentração destas nas alternativas mais altas da escala de respostas

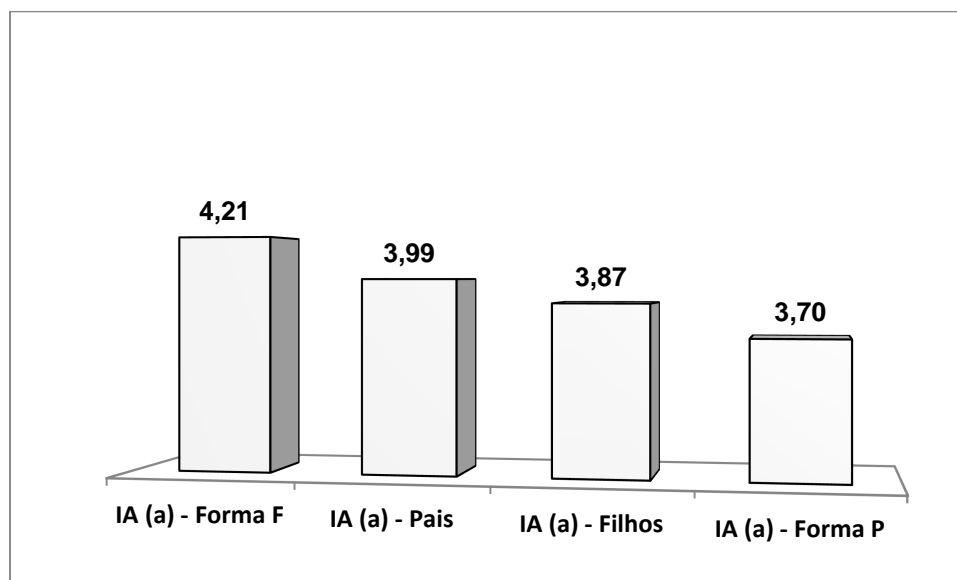


(4 – *Bastante* e 5 – *Muito*), que conforme anteriormente referido, confirmam as hipóteses *H3a* (AC dos filhos com valores médios altos e variabilidade reduzida) e *H3b* (AC dos pais com valores médios altos e variabilidade reduzida).

A distribuição das médias de cada escala afasta-se da distribuição normal, conforme indicam as estatísticas do teste Kolmogorov-Smirnov (*Z*), todas significativamente diferentes de zero.

Conforme apresentado na Figura 5.3, as médias do resultado total de AC decrescem na seguinte sequência: IA(a)–Forma F [(*M*=4.21), filhos avaliam a AC dos pais], IA(a) Pais [(*M*=3.99), pais autoavaliam a sua AC], IA(a) Filhos [(*M*=3.87), filhos autoavaliam a sua AC] e IA(a)–Forma P [(*M*=3.70), pais avaliam a AC dos filhos].

**Figura 5.3 – Médias dos resultados totais de AC dos filhos e dos pais no IA(a) e, respetivamente, nas suas Forma F e P**



Estes resultados sugerem que a AC dos pais percecionada pelos filhos é superior à AC percecionada pelos próprios; e que a AC dos filhos é maior do que a que os pais percecionam naqueles.

#### 5.4 – Estudos diferenciais

São realizados dois tipos de estudos diferenciais. Em primeiro lugar, a autoavaliação da adaptabilidade de carreira (AC) dos jovens é comparada com as

restantes medidas obtidas, nomeadamente, com a autoavaliação da AC dos pais, assim como com a heteroavaliação da AC entre filhos e pais. Em segundo lugar, a AC dos jovens é comparada em função de grupos definidos por algumas das variáveis sociodemográficas classicamente estudadas: sexo e idade dos filhos, escolaridade, nível socioeconómico, idade e atividade profissional dos pais, configuração das famílias, número de irmãos e posição na fratria.

Todas as variáveis sociodemográficas consideradas na caracterização da amostra foram objeto de estudos diferenciais.

Os resultados apresentados no ponto anterior, nomeadamente o facto das distribuições das médias de cada escala se afastar da distribuição normal, têm implicações para análises estatísticas dos estudos diferenciais a realizar, inviabilizando a utilização de alguns testes paramétricos. Contudo, a dimensão das amostras de filhos ( $N=403$ ) e de pais ( $N=748$ ) permite a aplicação do teorema do limite central (lei dos grandes números) e assim a utilização do teste paramétrico  $t$  de Student, quando da comparação da média de dois grupos (Pestana & Gageiro, 2008). Já para a comparação de mais de dois grupos, a violação da assunção de normalidade implicará o recurso a um teste não paramétrico, em substituição de uma análise de variância (ANOVA).

#### **5.4.1 – Estudo das diferenças entre os resultados no IA(a) e nas suas formas F e P**

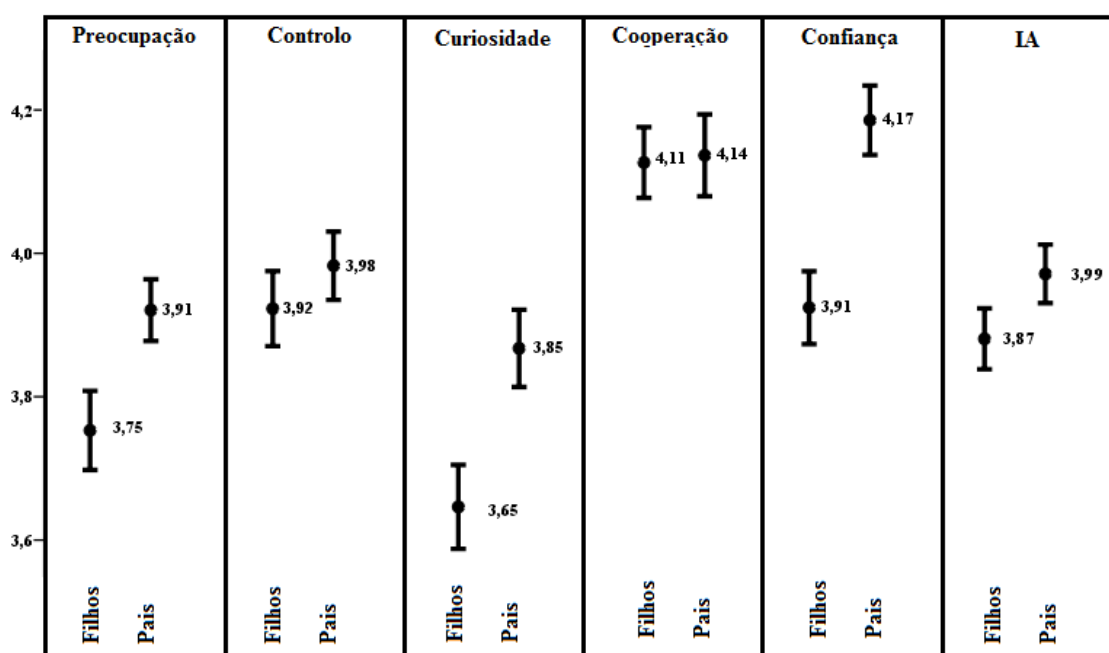
Para os estudos comparativos, numa primeira etapa apresenta-se em gráfico a média de cada escala e do resultado total do IA(a) integrada na estimativa do respetivo intervalo de confiança de 95% para a população, sendo esta estimativa calculada considerando a dimensão da amostra. Embora a estimação para a população não constitua objetivo da presente investigação, nem seja em si um método de testagem de diferenças de médias, é o tipo de estudo que melhor exprime visualmente as diferenças entre pais e filhos (e suas posições relativas intra e interescalas) e o que mais se aproxima dos resultados do teste  $t$  de Student, já que ambos se baseiam no erro amostral. Numa segunda etapa, referem-se estatísticas do teste  $t$  de Student, para testagem das diferenças das médias dos filhos (resultados conjuntos de raparigas e rapazes) e dos respetivos pais. As amostras de pais e de filhos não são independentes, procedendo-se assim à testagem da diferença de médias para amostras emparelhadas,

considerando separadamente os resultados das mães e dos *pais* comparativamente aos seus filhos.

#### 5.4.1.1 – Diferenças entre as respostas dos filhos e dos pais no IA(a)

Na Figura 5.4, o desfasamento dos intervalos de confiança das médias dos filhos e dos pais nas escalas Preocupação, Curiosidade e Confiança e no resultado total da AC exprimem graficamente as diferenças entre os resultados de filhos e pais no IA(a), favoráveis a estes.

**Figura 5.4 – Estimativa das médias dos resultados dos filhos e dos pais no IA**  
(Intervalo de confiança de 95%)



O teste *t* para comparação das médias do resultado total da AC dos filhos e pais confirmam diferenças significativas a favor destes ( $t = -4.80$ ;  $p < .00$ /mães;  $t = -3.22$ ;  $p < .00$ /pais). O mesmo sucede quando se comparam os resultados das escalas Curiosidade ( $t = -4.75$ ;  $p < .00$ /mães;  $t = -5.99$ ;  $p < .00$ /pais) e de Confiança ( $t = -7.16$ ;  $p < .00$ /mães;  $t = -7.61$ ;  $p < .00$ /pais). Na escala Preocupação, o desfasamento dos respetivos intervalos de confiança que se verifica na Figura 5.4 é sobretudo devida à diferença significativa de médias a favor dos pais ( $t = -8.01$ ;  $p < .00$ /pais). Na escala

Cooperação, embora graficamente os intervalos de confiança dos pais e dos filhos não se afastem, as mães isoladamente apresentam uma média significativamente superior à dos filhos ( $t = -2.57$ ;  $p < .01$ /mães). Na escala Controlo não ocorrem diferenças significativas entre as médias dos filhos e dos pais. Em nenhuma das escalas se verifica que os filhos se autoavaliem com um resultado superior ao da autoavaliação das suas mães ou pais.

Como seria expectável, atendendo à natureza psicossocial do construto, estes resultados conferem apoio a *H5b* (AC dos pais mais alta que a dos filhos), mostrando um valor médio mais alto para os pais do que para os filhos. Comparativamente aos filhos (média etária de 15.2), os pais (média etária 47.2) possuem um repertório mais vasto de interações sociais e de experiência em diversos papéis de vida, tendo já realizado diversas tarefas vocacionais, respondido a transições e vivenciado uma grande diversidade de situações profissionais, algumas eventualmente desestabilizadoras, que contribuíram para a aquisição de recursos de AC e para o seu fortalecimento. Tomando a AC dos filhos como termo de comparação, a capacidade autoavaliada dos pais para fazer face à mudança distingue-se mais nas escalas Curiosidade e Confiança, sugerindo a possibilidade de constituírem dimensões da AC que beneficiam com a experiência adquirida. Na escala Controlo não se verifica tal diferença, sugerindo menor impacto da experiência de vida dos respondentes. As diferenças que se verificam na escala Cooperação, apenas relativamente às mães, e na de Preocupação, apenas relativamente aos pais (sendo esta última a diferença que atinge maior amplitude), poderão traduzir-se numa utilização diferencial destas dimensões no desempenho do papel parental.

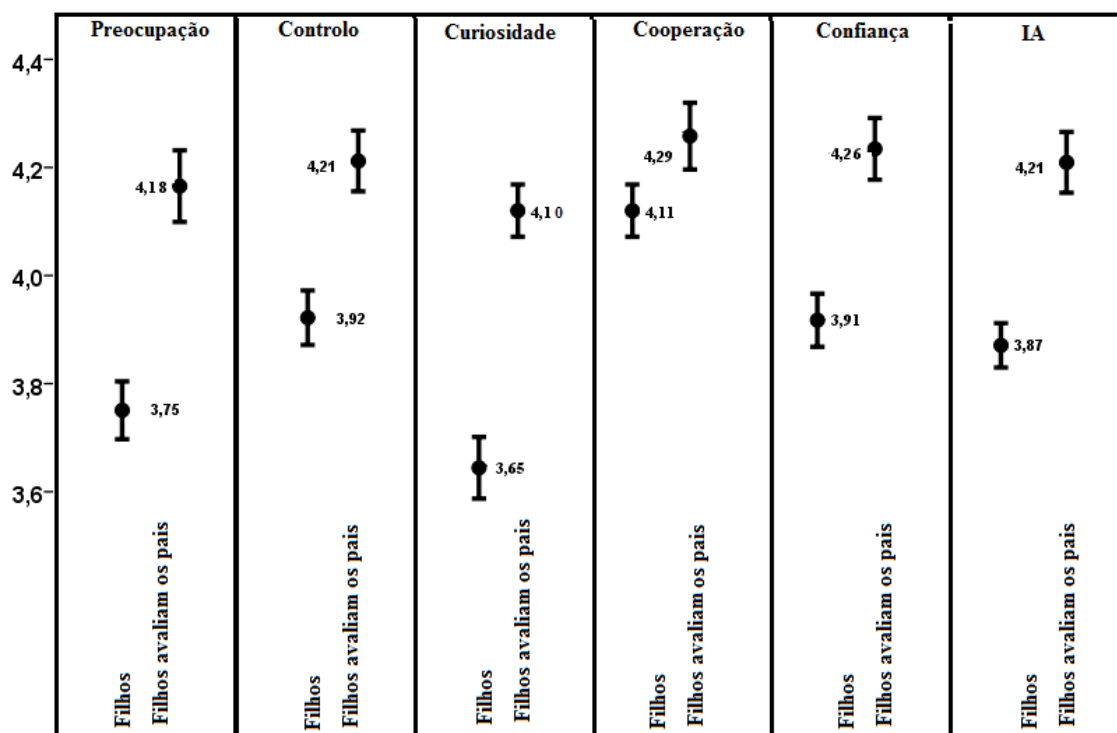
A diferença que se verifica entre AC-Filhos e AC-Pais é também um indicador de validade de critério. Como referem Anastasi e Urbina (1997), a obtenção de resultados distintos em grupos sociais para os quais, relativamente à característica em estudo, se esperem comportamentos distintos, é um dos elementos que contribuem para a validade de critério. Considerando que pais e filhos diferem significativamente na experiência de vida, é expectável que a autoavaliação de AC dos primeiros seja superior à dos segundos.

#### 5.4.1.2 – Diferenças entre as respostas dos filhos no IA(a) e na sua Forma F

Na Figura 5.5 o desfasamento dos intervalos de confiança das médias das respostas dos filhos no IA e no IA-Forma F expressa visualmente diferenças para todas

as escalas, sendo a de menor dimensão na de Cooperação e a de maior dimensão na de Curiosidade. A figura permite também comparar como em diferentes dimensões da AC as autoavaliações dos filhos se distinguem das avaliações que fazem da AC dos pais.

**Figura 5.5 – Estimativa das médias dos resultados dos filhos no IA(a) e no IA(a)–Forma F (Intervalo de confiança de 95%, sem diferenciação de sexos)**



A partir dos testes *t* para comparação de médias verifica-se que as médias do resultado total das respostas dos filhos ao IA(a) são significativamente menores do que as do resultado total das respostas dos pais ao IA–Forma F ( $t = -10.21$ ;  $p < 0.00$ /mães;  $t = -16.60$ ;  $p < 0.00$ /pais). Isto é, os filhos autoavaliam a sua AC significativamente abaixo da avaliação que fazem da AC dos pais. Relativamente a todas as escalas do IA(a) as diferenças são significativas e a amplitude é maior relativamente aos pais por comparação com as mães. As escalas em que ocorre maior diferença entre a autoavaliação dos filhos e a avaliação que estes fazem da AC dos pais são as de Preocupação ( $t = -9.91$ ;  $p < .01$ /mães;  $t = -15.12$ ;  $p < .01$ /pais) e Curiosidade ( $t = -10.30$ ;  $p < .01$ /mães;  $t = -14.50$ ;  $p < .01$ /pais). Ainda que estatisticamente significativas, as menores diferenças dizem respeito à escala Cooperação ( $t = -2.43$ ;  $p < .05$ /mães;  $t = -9.70$ ;  $p < .01$ /pais). Estas diferenças mais acentuadas entre autoavaliação dos filhos e avaliação que estes fazem dos pais (comparativamente às mães) significam que os filhos

possuem uma imagem mais favorável dos recursos de AC daqueles (comparativamente às aquelas), sobretudo no que respeita à capacidade de se envolver ativamente na preparação das transições (Preocupação) e de explorar, experimentar e assumir riscos (Curiosidade).

Globalmente, estes resultados mostram que os filhos percebem nos pais mais recursos de AC do que os que percebem em si próprios.

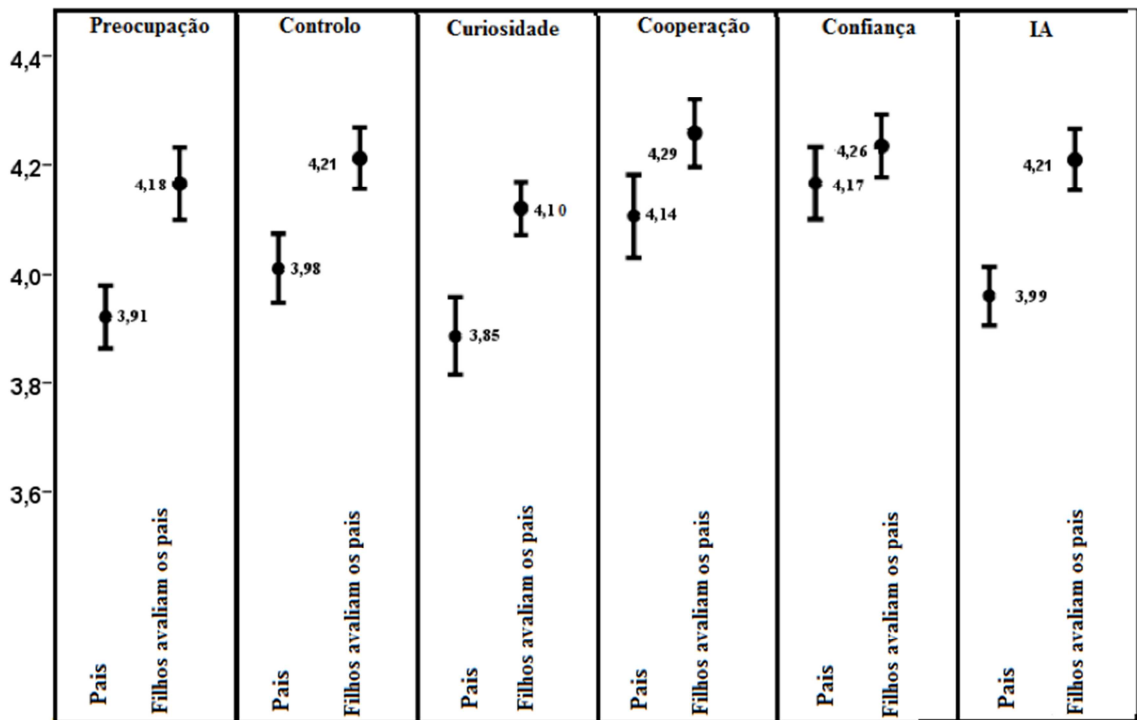
#### 5.4.1.3 – Diferenças entre as respostas dos pais no IA(a) e dos filhos na sua Forma F

Esta imagem positiva que os filhos possuem da AC dos pais é ainda confirmada ao comparar as respostas dos filhos no IA(a) – Forma F com as respostas dos pais no IA(a) como se pode observar na figura 5.6.

A partir dos testes  $t$  para comparação de médias verifica-se que as médias do resultado total das respostas dos pais ao IA(a) são significativamente menores do que as do resultado total das respostas dos filhos no IA–Forma F ( $t=6,92$ ;  $p<0,00$  nas mães e  $t=8,93$ ;  $p<0,00$  nos pais). Isto é, os filhos autoavaliam a AC dos seus pais significativamente acima da avaliação que estes fazem da sua AC. Relativamente às escalas do IA(a), para quase todas elas as diferenças são significativas. A exceção é a escala de Confiança em que, apesar do resultado médio no IA – forma F ser superior, a diferença não é significativa.

A escala em que ocorre maior diferença entre a autoavaliação dos filhos e a avaliação que estes fazem da AC dos pais é a de Preocupação ( $t= -9,85$ ;  $p<.01$ /mães;  $t= -10,40$ ;  $p<.01$ /pais), também no caso da Cooperação a diferença é muito acentuada, mas apenas no caso dos pais ( $t= -12,56$ ;  $p<.01$ /pais). Esta diferença mais acentuada para os pais na escala de Cooperação, verifica-se também para as escalas de Preocupação, e Curiosidade, bem como para o IA total.

**Figura 5.6 – Estimativa das médias dos resultados dos pais no IA(a) e dos filhos no IA(a)–Forma F**  
(Intervalo de confiança de 95%, sem diferenciação de sexos)

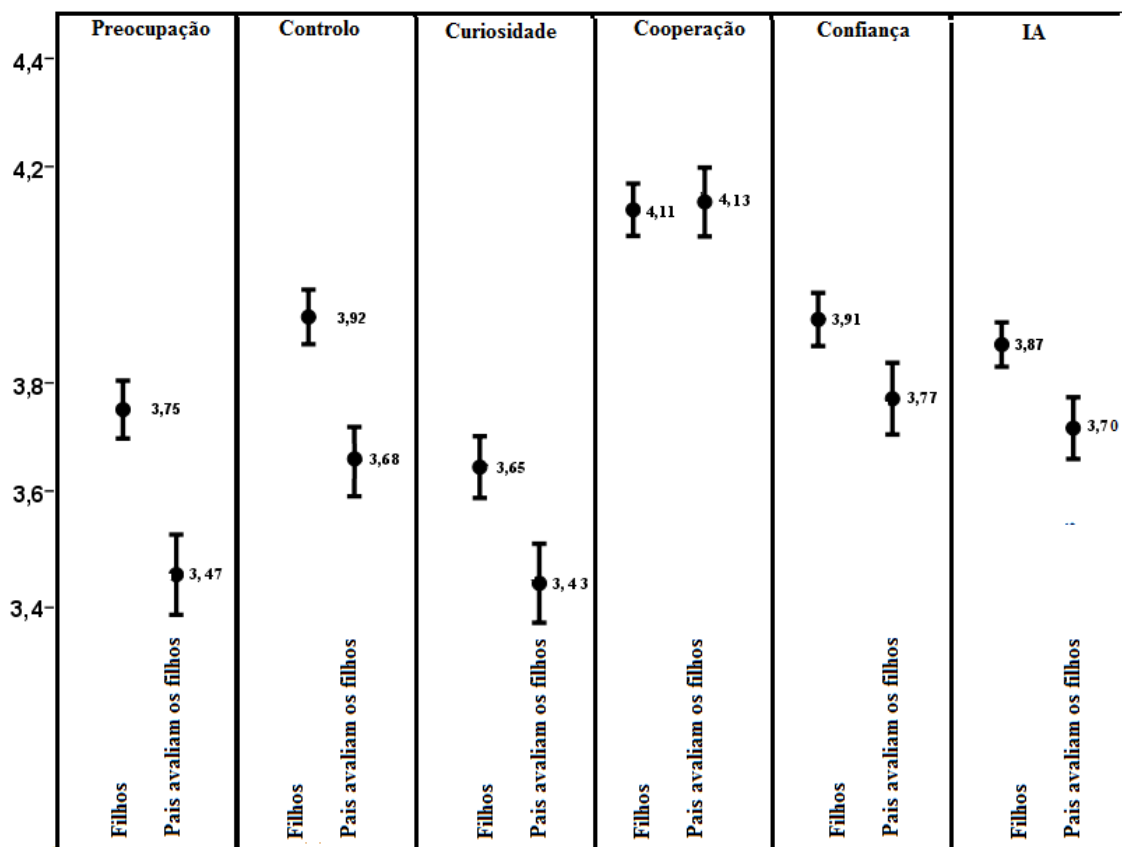


Estes resultados revelam diferenças estatisticamente significativas a favor das avaliações que os filhos fazem dos pais comparativamente às autoavaliações destes, quer para o resultado total de AC, quer para os resultados em cada uma das escalas, única exceção para a escala Confiança. Ou seja, os filhos sobrestimam amplamente a AC dos pais, situando-a quer acima da sua, quer acima da que os pais avaliam em si próprios. Estes resultados podem traduzir o papel de modelo que os pais representam para os filhos.

#### 5.4.1.4 – Diferenças entre as respostas dos filhos no IA(a) e dos pais na sua Forma P

Na Figura 5.7 o desfasamento dos intervalos de confiança proporciona uma imagem global de como, em diferentes dimensões da AC, as autoavaliações dos filhos se distinguem, em ordem de grandeza, da avaliação que os pais fazem da AC daqueles. Apenas na escala Cooperação a ordem de grandeza dos valores são quase sobreponíveis, porém, como já referido, com ausência de correlação na subamostra dos rapazes.

**Figura 5.7 – Estimativa das médias das respostas dos filhos no IA(a) e das médias dos resultados dos pais ao IA(a)–Forma P**  
(Intervalo de confiança de 95%, sem diferenciação de sexos)



Os testes *t* para comparação das médias do resultado total das respostas dos filhos no IA são significativamente mais elevadas do que as respostas dos pais ao IA–Forma P ( $t = 6.95$ ;  $p < .00$ /pais;  $t = 4.52$ ;  $p < .00$ /mães). No estudo das diferenças por escala, apenas para a de Cooperação tal não ocorre. Embora os valores médios de pais e filhos estejam próximos, são medidas de resumo, que na realidade não estão correlacionadas entre si. O padrão genérico é, pois, de subestimação, pelos pais, das autoavaliações dos filhos nas escalas Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança. Também aqui, a escala em que ocorre maior diferença entre respostas de filhos e pais é a de Preocupação ( $t = 6.54$ ;  $p < .01$ /mães;  $t = 7.98$ ;  $p < .01$ /pais).

Estes resultados revelam diferenças estatisticamente significativas a favor das autoavaliações dos filhos comparativamente às avaliações que os pais fazem destes, quer para o resultado total de AC, quer para os resultados em cada uma das escalas, única exceção para a escala Cooperação.



### 5.4.2 – Diferenças entre grupos

Apresentam-se os estudos das diferenças entre os grupos definidos a partir de algumas variáveis sociodemográficas: sexo, escolaridade de pais e filhos, nível socioeconómico e composição das famílias.

#### 5.4.2.1 – Diferenças entre sexos

##### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Realiza-se o estudo das diferenças entre sexos nas respostas dos filhos no IA(a) (Quadro 5.11) e verifica-se que apenas para a escala Cooperação ocorre diferença significativa, a favor das raparigas.

*Quadro 5.11 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do sexo*

Escalas	Raparigas	Rapazes	T	p
Preocupação	3.78	3.71	1.25	.211
Controlo	3.90	3.93	-0.62	.534
Curiosidade	3.67	3.61	1.07	.285
Cooperação	<b>4.20**</b>	4.02	3.57	<b>.000</b>
Confiança	3.89	3.94	-1.06	.290
IA	3.89	3.85	.84	.401

Notas: \*\* p<.01

Os resultados dos testes de hipótese realizados confirmam<sup>93</sup> H4 (a AC de carreira não difere em função do sexo). Apenas na escala de cooperação a diferença encontrada é significativa.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos estudos realizados no âmbito da validação da CAAS-International<sup>94</sup> (Savickas & Porfeli, 2010, 2012). Não foram encontradas diferenças significativas no valor total de AC nos seis estudos que abordam diferenças em função do sexo, incluindo Portugal, apenas diferenças pontuais num escasso número

<sup>93</sup> A formulação correta é “não rejeitar” a hipótese, contudo por uma questão de facilidade de escrita usa-se a expressão confirmar a hipótese.

<sup>94</sup> Versão de medida utilizada no presente estudo.

de escalas: estudo belga-flamengo (Dries, Van Esbroeck, van Vianen, Cooman & Pepermans, 2012), suíço-germânico (Johnston, Luciano, Christian, Ruch & Rossier, 2013), suíço-francófono (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012), chinês (Hou, Leung, Li, Li & Xu, 2012) e macaense (Tien, Lin, Hsieh & Jin, 2014b). A escassez ou inexistência de diferenças entre sexos é também referida em outros estudos em que são abordadas diversas variáveis ligadas ao desenvolvimento da carreira (Hirschi, 2009, 2010; Kenny e Bledsoe, 2005; Rottinghaus, Day & Borgen, 2005; Taveira, 2000).

Analisa-se se a avaliação que os filhos fazem da AC dos pais [IA(a)–Forma F] difere em função do sexo daqueles (Quadro 5.12) e verifica-se que os rapazes avaliam a AC das mães significativamente mais alta do que as raparigas, exceto na escala de Cooperação. Raparigas e rapazes não diferem significativamente na avaliação que fazem da AC dos pais.

*Quadro 5.12 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F, em função do sexo dos filhos*

Escalas	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	Raparigas	Rapazes	t	P	Raparigas	Rapazes	t	p
Preocupação	4.04	<b>4.26**</b>	-3.39	<b>.001</b>	4.19	4.25	-1.09	.276
Controlo	4.15	<b>4.28*</b>	-2.22	<b>.027</b>	4.20	4.23	-.52	.603
Curiosidade	3.97	<b>4.16**</b>	-2.82	<b>.005</b>	4.11	4.16	-1.02	.309
Cooperação	4.19	4.23	-.57	.570	4.37	4.37	.01	.996
Confiança	4.18	<b>4.31*</b>	-2.23	<b>.027</b>	4.24	4.30	-1.27	.206
IA	4.11	<b>4.25**</b>	-2.59	<b>.010</b>	4.22	4.26	-.95	.344

Notas: \* p<.05; \*\* p<.01; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Estes resultados são um primeiro contributo para o estudo de *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*. Efetivamente, os resultados sugerem que em função do sexo do filho avaliador, surgem padrões diferenciados para a AC percecionada nos pais, as raparigas a revelarem “maior penalização” ou exigência, do que os rapazes, na avaliação da AC das suas mães.

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Averigua-se se a avaliação que as mães e os pais fazem da AC dos filhos-alvo [IA–Forma P] difere em função do sexo destes. (Quadro 5.13). Pais e mães avaliam a

AC das raparigas, em todos os C's e para o valor total de IA(a), a um nível significativamente mais elevado do que o dos rapazes.

*Quadro 5.13 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do sexo dos filhos*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais <sup>1</sup> avaliam AC dos filhos			
	Raparigas	Rapazes	t	p	Raparigas	Rapazes	t	p
Preocupação	<b>3.62**</b>	3.36	3.50	.001	<b>3.57**</b>	3.31	3.50	<b>.001</b>
Controlo	<b>3.78**</b>	3.60	2.88	.004	<b>3.75**</b>	3.57	2.65	<b>.008</b>
Curiosidade	<b>3.57**</b>	3.35	2.99	.003	<b>3.49**</b>	3.29	2.91	<b>.004</b>
Cooperação	<b>4.26**</b>	4.02	3.76	.000	<b>4.18**</b>	4.02	2.60	<b>.010</b>
Confiança	<b>3.93**</b>	3.68	3.73	.000	<b>3.83**</b>	3.60	3.58	<b>.000</b>
IA	<b>3.83**</b>	3.60	4.06	.000	<b>3.76**</b>	3.56	3.66	<b>.000</b>

Notas: \*\* p<.01; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Estes resultados constituem um segundo contributo para o estudo de *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*, pois confirma o sexo como uma das variáveis sociodemográficas que discriminam as heteroperceções da AC de pais e filhos. Neste caso, relativamente aos pais, é sugestivo de que estes percecionam com clareza que as raparigas apresentam mais competências de AC, nesta fase do seu desenvolvimento. Segundo Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010) os rapazes recorrem menos aos pais, familiares e amigos do que as raparigas, para o apoio no domínio da informação de carreira, o que pode favorecer a percepção mais favorável dos pais quanto aos recursos de AC das raparigas.

Averigua-se ainda se mães e *pais* diferem na avaliação que fazem da AC dos filhos (Quadro 5.14). Relativamente aos rapazes, não ocorrem diferenças entre *pais* e mães em nenhuma das escalas do IA(a)–Forma P. Relativamente às raparigas, nas escalas de Cooperação e Confiança, bem como para o valor total de AC, ocorrem diferenças significativas a favor das mães. Isto é, quando o filho-alvo é uma rapariga, os valores médios das respostas das mães nessas escalas do IA(a)–Forma P são mais elevados do que os dos *pais*.

Considerando-se as questões referidas em *Q14* verifica-se que esta é também uma variável que pode contribuir para apreciar a *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*, na medida em que mostra que pais e mães apresentam níveis diferentes de percepção sobre a AC das filhas. O facto de as mães avaliarem de forma mais favorável as raparigas, pode exprimir uma maior

capacidade/oportunidade daquelas em perceberem (comparativamente aos *pais*) um melhor domínio, por parte das filhas, das referidas competências de AC.

*Quadro 5.14 – Teste t (amostras emparelhadas) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do sexo dos pais*

Escala	Pais avaliam a AC das filhas				Pais avaliam a AC dos filhos <sup>1</sup>			
	Mães	Pais	t	p	Mães	Pais	t	p
<b>Preocupação</b>	3.63	3.57	1.18	.241	3.36	3.31	.53	.594
<b>Controlo</b>	3.79	3.74	.91	.364	3.60	3.57	.46	.648
<b>Curiosidade</b>	3.58	3.49	1.78	.077	3.35	3.29	.97	.333
<b>Cooperação</b>	<b>4.27*</b>	4.17	1.98	<b>.049</b>	4.02	4.02	-.12	.901
<b>Confiança</b>	<b>3.93*</b>	3.83	2.31	<b>.022</b>	3.68	3.59	1.56	.120
<b>IA</b>	<b>3.84*</b>	3.76	2.24	<b>.026</b>	3.59	3.56	.90	.368

Notas: \* p<.05; Estudo efetuado apenas em famílias intactas; <sup>1</sup>Rapazes

Estas diferenças poderão traduzir papéis diferentes para mães e pais no processo de construção da carreira dos seus filhos. Magi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Putonen e Nurni (2011) referem que as mães têm oportunidade de observar os comportamentos dos seus filhos com maior frequência que os pais, o que pode contribuir para uma avaliação mais precisa das suas competências e perícias. Há também evidência empírica de que as díades mãe-filha são mais ativas e abertas (Domene, Socholotiuk e Young, 2011), podendo tal resultar em diferenças na capacidade de avaliação de *pais* e mães, no caso das filhas.

#### 5.4.2.2. – Diferenças entre níveis etários dos filhos

##### *Diferenças nas respostas dos filhos*

A variável idade encontra-se muito associada ao nível de escolaridade frequentado (conforme referido na caracterização da amostra dos filhos): os que frequentam o ensino secundário têm, em média, mais 2.4 anos do que os que frequentam o 9º ano de escolaridade. Assim para estudar a idade consideraram-se dois grupos, um grupo mais jovem, os que frequentam o 9º ano de escolaridade, quase todos com 14 ou 15 anos, e os que frequentam o ensino secundário, maioritariamente entre os 16 e os 18 anos (Quadro 5.15).

Verificam-se diferenças significativas, a favor dos que frequentam o 9º ano de escolaridade, quer no valor total do IA(a), quer nas escalas Preocupação, Controlo e

Cooperação (exceção, portanto, nas de Curiosidade e Confiança). Efetuado o estudo correlacional verifica-se que as escalas Preocupação ( $r=-.13$ ;  $p<.01$ ), Controlo ( $r=-.12$ ;  $p<.05$ ) e IA (a) total ( $r=-.11$ ;  $p<.05$ ) se encontram significativamente correlacionadas negativamente com a idade.

*Quadro 5.15 – Teste  $t$  (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do seu nível de escolaridade*

Escala	9º Ano	Secundário	$t$	$p$
	Média etária 14.3	Média etária 16.7		
Preocupação	3.80**	3.65	2.67	.008
Controlo	3.97**	3.83	2.59	.010
Curiosidade	3.68	3.59	1.41	.161
Cooperação	4.15*	4.05	2.18	.030
Confiança	3.94	3.86	1.43	.153
IA	3.91*	3.81	2.48	.014

Notas: \*  $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$

De referir que dentro de cada ciclo de estudos, e para rapazes e raparigas, não se verificam diferenças em função da idade. Nos jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade, não se verificam diferenças, em nenhuma das dimensões da AC, entre os que têm 13 e os que têm 14 anos. O mesmo sucede com os jovens de 15, 16 ou 17 anos que frequentam o ensino secundário.

Os resultados dos testes de hipótese realizados vão no sentido de confirmar *H5a* (AC dos filhos no 9º ano mais alta que a dos que frequentam o ensino secundário) deixando claro que não é a idade, mas sim as circunstâncias percebidas pelos indivíduos, diferentes em função do ciclo de estudos que estão em causa. Em três das cinco dimensões, os jovens do 9º ano apresentam valores médios mais altos do que os do ensino secundário. Estes resultados vão ao encontro dos de Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009). Também neste estudo os participante do 9º ano de escolaridade apresentaram médias mais elevadas do que os do 12º ano (em todas as dimensões, exceto a difusão), resultados que, segundo estes autores, seguem os das investigações mais recentes. Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) referem que a análise destas diferenças deve refletir o enquadramento do sistema de ensino e formação português e as diferentes etapas de desenvolvimento dos jovens “*Os alunos do 9º ano encontram-se em um processo predominantemente ativo de exploração e questionamento vocacional, sendo confrontados com um primeiro momento de investimento, correspondente a uma decisão concreta quanto a uma área específica de formação*” (p. 19).

Já para a dimensão Curiosidade os resultados vão no mesmo sentido dos de Taveira (2000), que refere “os alunos do 12º ano, por comparação com os do 9º, apresentam percepções mais positivas face ao mercado de trabalho e uma ativação maior do processo exploratório”, acrescentando como explicação que “é provável que os alunos do 12º ano, por serem mais velhos e com mais experiência e se encontrarem numa fase de pré-implementação de escolhas vocacionais mais específicas, conheçam melhor o mercado de trabalho na sua área preferida” (Taveira, 2000, p. 334).

Também no estudo de diferenças da avaliação que os filhos fazem da AC dos seus pais [IA(a)–Forma F] em função da escolaridade daqueles, verifica-se, para todas as escalas, assim como para o valor total do IA(a), resultados significativamente favoráveis às avaliações efetuadas pelos jovens que frequentam o 9º ano (em relação aos que frequentam o ensino secundário) (Quadro 5.16), quer no que se refere às mães, quer no que se refere aos pais.

*Quadro 5.16 – Teste *t* para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do nível de escolaridade frequentados*

Escalas	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	9º ano	Secundário	<i>t</i>	<i>P</i>	9º ano	Secundário	<i>t</i>	<i>p</i>
Preocupação	4.21**	4.03	2.58	.010	4.31**	4.06	4.58	.000
Controlo	4.29**	4.07	3.56	.000	4.30**	4.07	4.37	.000
Curiosidade	4.15**	3.90	3.46	.001	4.22**	3.99	3.70	.000
Cooperação	4.31**	4.04	4.26	.000	4.44**	4.26	3.57	.000
Confiança	4.32**	4.10	3.84	.000	4.35**	4.14	3.98	.000
IA	4.26**	4.03	4.12	.000	4.32**	4.10	4.63	.000

Notas: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Talvez no domínio da percepção da AC dos pais, a idade possa ser considerada uma variável que discrimina as respostas dos filhos, sinalizando que a forma de conhecer o outro não é igualmente afetada pelo reportório experiencial como a forma de se ver a si próprio.

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Realiza-se ainda o teste *t* para comparação das médias das respostas dos pais no IA–Forma P, em função da escolaridade dos filhos (9º vs. Secundário, amostras independentes, famílias intactas). Verifica-se que os resultados dos pais de jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade não diferem significativamente [ $p > .10$  para todos os C’s e para o valor total do I(a), quer para mães, quer para pais] dos resultados dos

pais dos jovens que frequentam o ensino secundário. Estes resultados distinguem-se dos encontrados na análise comparada da autoperceção da AC dos filhos, que revelou diferenças significativas a favor dos jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade, em três escalas do IA (Preocupação, Controlo e Cooperação) e no valor global do IA(a).

*Quadro 5.17 – Teste t para comparação das médias das respostas dos pais no IA-Forma P, em função do nível de escolaridade dos filhos*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais avaliam AC dos filhos			
	9º ano	Secundário	t	p	9º ano	Secundário	t	p
<b>Preocupação</b>	3.48	3.52	-.40	.691	3.43	3.48	-.60	.547
<b>Controlo</b>	3.66	3.76	-1.53	.126	3.64	3.69	-.74	.461
<b>Curiosidade</b>	3.46	3.49	-.37	.708	3.38	3.41	-.37	.713
<b>Cooperação</b>	4.18	4.09	1.23	.221	4.10	4.11	-.27	.789
<b>Confiança</b>	3.80	3.84	-.59	.553	3.72	3.72	-.13	.899
<b>IA</b>	3.72	3.74	-.41	.685	3.65	3.68	-.51	.611

Notas: \* p<.05; \*\* p<.01; <sup>†</sup> Progenitores do sexo masculino

O resultado é distinto do referido por Bardick, Bernes, Magnusson e Witko (2005) que verificam que os pais percebem maior preparação dos filhos para tarefas relacionadas com o planeamento das carreiras quanto mais velhos estes forem, porém neste caso as avaliações dos pais não diferem nos dois grupos, 9º ano e Secundário.

Contudo, esta avaliação da AC por parte dos pais difere da que os jovens fazem de si próprios no sentido em que a idade dos filhos não discrimina os resultados, mas antes o nível de escolaridade frequentado. Os resultados sugerem que, a perspetiva mais otimista dos jovens do 9º ano, quanto às suas estratégias de *coping* em tarefas de AC, não é partilhada pelos pais. Os jovens do 12º ano, com maior experiência de *coping* nessas tarefas, produzem respostas mais realistas do que os do 9º ano, com os pais a revelarem maior parcimónia na perceção que possuem destes. Embora estatisticamente não significativas, notem-se as diferenças generalizadas de valores médios mais altos nas respostas das mães e dos pais para os jovens que frequentam o ensino secundário, comparativamente aos que frequentam o 9º ano, sugestivo de uma tendência para o reconhecimento parental de melhores competências de AC em função da experiência de *coping* dos filhos.

### 5.4.2.3. – Diferenças entre habilitações dos pais

#### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Estuda-se se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função do nível de habilitações literárias dos pais (Quadro 5.18). O teste Kruskal Wallis revela que ocorrem diferenças significativas entre os três grupos ( $p < .05$ ) nos resultados da escala de Preocupação.

*Quadro 5.18 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função do nível educacional dos pais*

Escala	Habilitações dos pais			KW	p
	Ambos sem ensino superior (n=87)	Um com ensino superior (n=122)	Ambos com ensino superior (n=194)		
Preocupação	3.60	3.80	3.78	6.48*	.039
Controlo	3.82	3.91	3.96	5.42	.067
Curiosidade	3.55	3.65	3.69	2.52	.284
Cooperação	4.08	4.09	4.14	1.29	.541
Confiança	3.79	3.93	3.95	4.74	.093
IA	3.77	3.87	3.91	5.91	.522

Notas: \* Significativamente maior que zero ( $p < .05$ )

Os resultados dos testes de hipótese realizados vão no sentido de globalmente rejeitar  $H_0$  (AC dos filhos mais alta quando pais têm níveis educacionais mais elevados), ou seja, da AC aumentar com o nível habilitacional dos pais. Apenas no caso da dimensão Preocupação, os valores médios diferem significativamente.

Para averiguar quais são os grupos cujos resultados diferem entre si na escala de Preocupação, a única em que se encontraram diferenças em função das habilitações dos pais, realiza-se o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, para comparações múltiplas dos resultados nos três grupos em estudo (Quadro 5.19).

*Quadro 5.19 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a), em função do nível educacional dos pais*

Comparação	Z	p
Ambos sem ensino superior vs Um com ensino superior	-2.24*	.025
Ambos sem ensino superior vs Ambos com ensino superior	-2.33*	.020
Um com ensino superior vs Ambos com ensino superior	-.30	.762

São os filhos que integram o grupo em que nenhum dos pais tem curso superior aqueles que autoavaliam a sua Preocupação significativamente abaixo dos outros dois grupos. Assim, os filhos integrados em agregados familiares em que *pelo menos um* dos



pais é detentor de uma formação de nível superior tendem a apresentar vantagem na sua autoavaliação na escala de Preocupação.

Globalmente, os resultados obtidos vão no sentido dos verificados por Roach (2010) relativamente à autoeficácia de carreira dos jovens. No estudo deste autor a escolaridade dos pais não tem impacto sobre o desenvolvimento académico e social dos filhos. Já os estudos de Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), sobre a trajetória de carreira das criança, Crockett e Bingham, (2000), sobre a tomada de decisão de carreira, e Araújo (2007), sobre várias dimensões do desenvolvimento vocacional, apontaram para a influência do nível de escolaridade do *pai*.

É possível que a realização de um curso superior (por pelo menos um dos pais) introduza nas vivências familiares o acesso a um conjunto de atitudes, crenças e competências de orientação para o futuro e de preparação desse futuro. Todo o processo de preparação, candidatura e concretização de uma formação superior ou pós-graduada, experimentado por pelo menos um dos pais, constitui um *input* familiar sobre como conseguir realizar uma tarefa de longo curso que exige, em si mesma, a construção de uma perspetiva temporal alargada.

As habilitações literárias dos pais são de há muito identificadas como críticas para a ocorrência de influência parental na carreira dos filhos, quer ao nível de variáveis de estruturais (p. ex., Wu, 2009), quer de variáveis processuais (p. ex., Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Efetivamente, para além da forte associação ao nível socioprofissional alcançado, o nível de habilitações literárias tem sido classicamente associado à quantidade e qualidade da informação que o indivíduo domina, mas também ao desenvolvimento de valores e de perspetivas sobre a vida, que apresentam relevância para práticas educativas implementadas em contexto familiar. No entanto, e para além da já referida diferenciação na escala de Preocupação, o nível das habilitações literárias dos pais não emerge como variável diferenciadora para as respostas de autoavaliação dos filhos relativamente aos restantes quatro C's da AC.

Poderão estes resultados traduzir um certo declínio do impacto das habilitações literárias dos pais em variáveis que se supõem estreitamente relacionadas com a construção da carreira dos seus filhos? É possível que o acesso a outras fontes de informação e conhecimento (Internet, canais televisivos temáticos, imprensa, etc.,) que não as de ensino formal certificado, tenham vindo a atenuar o efeito outrora exercido pela aquisição de habilitações literárias. Por outro lado, trata-se de uma amostra de pais que apresenta um nível elevado de habilitações literárias (65.8% têm formação superior

e apenas 8.9% têm o 9º ano de escolaridade ou menos), sendo possível que uma amostra mais heterogénea quanto aos vários níveis habilitacionais, possa prestar-se a um estudo mais adequado do seu impacto na AC autoavaliada pelos filhos.

No estudo de diferenças da avaliação que os filhos fazem da AC dos pais [IA(a)–Forma F] em função da escolaridade destes (Quadro 5.20), verificam-se resultados distintos nas respostas dos jovens relativamente às mães e aos *pais*. O facto de possuírem, ou não, curso superior não faz diferir, com significância estatística, a avaliação que os filhos fazem das mães; porém para os *pais*, e à exceção da escala Confiança, os filhos avaliam a AC daqueles que possuem curso superior significativamente acima da dos que não possuem curso superior.

*Quadro 5.20 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do nível educacional dos pais*

Escala	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	Sem ensino superior	Com ensino superior	t	p	Sem ensino superior	Com ensino superior	t	P
Preocupação	4.12	4.17	-.67	.501	4.13	4.27**	-2.58	<b>.010</b>
Controlo	4.20	4.23	-.57	.572	4.15	4.26*	-2.22	<b>.027</b>
Curiosidade	4.11	4.05	.68	.495	4.02	4.20**	-2.77	<b>.006</b>
Cooperação	4.24	4.20	.74	.458	4.31	4.43*	-2.29	<b>.023</b>
Confiança	4.29	4.24	.77	.443	4.25	4.29	-0.69	.488
IA	4.20	4.18	.25	.802	4.18	4.29*	-2.39	<b>.018</b>

Notas: Estudo efetuado apenas em famílias intactas; \*\* p<.01; \* p<.05; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Estes resultados sugerem que apenas no caso dos *pais* o seu nível habilitacional, nomeadamente a posse de um curso superior, funciona como uma variável que discrimina positivamente a avaliação que os filhos fazem da sua AC, o mesmo não ocorrendo na avaliação que os filhos fazem da AC das mães.

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Realiza-se ainda o teste t para a comparação das médias das respostas dos pais no IA–Forma P, em função do seu nível de habilitações (não possui ensino superior vs. possui ensino superior, amostras independentes – Quadro 5.21). Verifica-se que os pais com curso superior não percecionam de forma significativamente diferente a AC dos filhos comparativamente com os que não têm curso superior [p>.10 para todos os C's e para o valor total do I(a), quer para mães, quer para *pais*]. Estes resultados sugerem que

o nível de habilitações literárias dos pais não se relaciona com a percepção que estes têm da AC dos filhos.

*Quadro 5.21 – Teste *t* (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do nível educacional dos pais*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais avaliam AC dos filhos			
	Sem ensino superior	Com ensino superior	<i>t</i>	<i>p</i>	Sem ensino superior	Com ensino superior	<i>t</i>	<i>p</i>
Preocupação	3.50	3.49	.04	.969	3.45	3.44	.04	.965
Controlo	3.75	3.68	.99	.322	3.67	3.66	.17	.862
Curiosidade	3.53	3.45	.97	.332	3.43	3.37	.95	.342
Cooperação	4.18	4.14	.64	.522	4.10	4.10	-.13	.897
Confiança	3.83	3.81	.29	.774	3.67	3.75	-1.14	.255
IA	3.76	3.71	.69	.489	3.66	3.66	-.02	.986

Notas: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

#### 5.4.2.4. – Diferenças entre situações profissionais dos pais

##### Situação no trabalho e tipo de trabalho dos pais

##### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Estuda-se se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função da situação profissional dos pais e do seu tipo de trabalho (Quadro 5.22). O Teste *t* (amostras independentes) revela que não ocorrem diferenças significativas entre os dois grupos ( $p < .05$ ) nos resultados das diversas escalas, seja relativamente à situação no trabalho, seja ao tipo de trabalho.

*Quadro 5.22 – Teste *t* (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função da situação no trabalho e do tipo de trabalho dos pais*

Escala	Situação no trabalho				Tipo de trabalho			
	Ambos os pais com atividade	Um dos pais sem atividade	<i>t</i>	<i>p</i>	Pelo menos um é trabalhador independente	Ambos trabalham por conta de outrem	<i>t</i>	<i>p</i>
Preocupação	3.75	3.45	1.46	.14	3.74	3.75	-.16	.87
Controlo	3.93	3.61	1.61	.11	3.96	3.89	1.17	.24
Curiosidade	3.64	3.52	.55	.58	3.65	3.64	.05	.96
Cooperação	4.14	4.24	-.50	.62	4.12	4.11	.14	.89
Confiança	3.92	3.73	1.02	.31	3.92	3.91	.16	.88
IA	3.88	3.71	1.05	.29	3.88	3.86	.36	.72

Notas: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Os resultados dos testes de hipótese realizados vão no sentido de rejeitar *H7a* (AC dos filhos mais alta quando pais exercem atividade profissional), que refere a maior AC dos filhos em que os seus pais exercem atividade profissional, e *H7b* (AC dos filhos

mais alta quando pais exercem atividade profissional por conta própria), que refere a maior AC dos filhos em que os seus pais exercem atividade por conta própria, pois em ambos os casos os valores médios não diferem significativamente em nenhuma dimensão.

Estes resultados são inconsistentes com os de estudos anteriores que apontam para o impacto significativo da situação profissional dos pais no desenvolvimento vocacional dos jovens: Porfeli, Wang e Hartung, (2008) referem o maior impacto de experiências de trabalho positivas dos adultos nas expectativas de trabalho das crianças, Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) verificam que os filhos de pais desempregados tendem a evidenciar um menor grau de investimento vocacional, e Tziner, Loberman; Dekel e Sharoni (2012) encontram uma correlação positiva entre as características do trabalho dos pais e as características do trabalho desejados pelos seus filhos.

O estudo de diferenças da avaliação que os filhos fazem da AC dos seus pais [IA(a)–Forma F] em função da sua situação no trabalho só é possível na subamostra das mães (apenas sete pais não têm atividade, inviabilizando comparação entre os pais) que revela a não ocorrência de diferenças significativas (Quadro 5.23). Não ocorrem quaisquer diferenças significativas na avaliação da AC de mães com e sem atividade profissional.

*Quadro 5.23 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função da situação no trabalho*

Escala	Filhos avaliam AC das mães			
	Com atividade	Sem atividade	t	p
<b>Preocupação</b>	4.17	4.15	.13	.89
<b>Controlo</b>	4.14	4.23	-.91	.37
<b>Curiosidade</b>	4.10	4.07	.31	.76
<b>Cooperação</b>	4.18	4.21	-.28	.78
<b>Confiança</b>	4.22	4.26	-.32	.75
<b>IA</b>	4.16	4.18	-.21	.83

Notas: \*\* p<.01; \* p<.05; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

O estudo de diferenças da avaliação que os filhos fazem da AC dos seus pais [IA(a)–Forma F] em função do seu tipo de trabalho (Quadro 5.24) mostra que esta variável sociodemográfica também não discrimina os resultados.

*Quadro 5.24 – Teste  $t$  (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA-Forma F, em função do tipo de trabalho dos pais*

Escala	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	trabalhador independente	trabalha por conta de outrem	$t$	$p$	trabalhador independente	trabalha por conta de outrem	$t$	$p$
Preocupação	4.16	4.15	0.09	0.93	4.23	4.25	-0.28	0.78
Controlo	4.25	4.13	1.61	0.11	4.22	4.28	-1.11	0.27
Curiosidade	4.09	3.93	1.74	0.08	4.16	4.14	0.29	0.77
Cooperação	4.24	4.11	1.49	0.14	4.39	4.42	-0.51	0.61
Confiança	4.27	4.17	1.33	0.18	4.27	4.36	-1.42	0.16
IA	4.20	4.10	1.42	0.16	4.25	4.29	-0.66	0.51

Notas: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

### *Diferenças nas respostas dos pais*

Realiza-se o teste  $t$  para comparação das médias dos resultados das mães no IA-Forma P, em função da sua situação no trabalho. Neste caso, também se verifica que não ocorrem diferenças significativas (Quadro 5.25).

*Quadro 5.25 – Teste  $t$  (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função da situação no trabalho das mães*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos			
	Com atividade	Sem atividade	$t$	$p$
Preocupação	3.26	3.43	-1.33	0.19
Controlo	3.54	3.67	-1.12	0.26
Curiosidade	3.40	3.54	-1.14	0.25
Cooperação	3.86	3.96	-0.90	0.37
Confiança	3.74	3.89	-1.20	0.23
IA	3.56	3.70	-1.36	0.17

Notas: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Realiza-se ainda o teste  $t$  para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do seu tipo de trabalho. Neste caso, também se verifica que não ocorrem diferenças significativas (Quadro 5.26).

No caso das heteropercepções da AC dos pais a situação no trabalho e o exercício de atividade profissional por conta própria, também não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

*Quadro 5.26 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do tipo de trabalho dos pais*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais avaliam AC dos filhos			
	trabalhador independente	trabalha por conta de outrem	t	p	trabalhador independente	trabalha por conta de outrem	t	p
Preocupação	3.43	3.47	-0.44	0.66	3.32	3.43	-1.31	0.19
Controlo	3.66	3.72	-0.62	0.53	3.59	3.66	-0.90	0.37
Curiosidade	3.53	3.62	-0.98	0.33	3.41	3.55	-1.86	0.06
Cooperação	3.96	3.97	-0.19	0.85	3.89	4.01	-1.78	0.08
Confiança	3.88	3.95	-0.80	0.43	3.77	3.83	-0.77	0.44
IA	3.69	3.75	-0.73	0.47	3.59	3.70	-1.54	0.12

Notas: \*\* p<.01; \* p<.05; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

#### 5.4.2.5. – Diferenças entre Estatuto Socioeconómico das famílias

##### *Diferenças nas respostas dos filhos*

O Quadro 5.27, apresenta os resultados do teste Kruskal Wallis que testa se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função das classes socioeconómicas (ESE) das suas famílias. As classes SEC 1 a 3 que integram este teste derivam das classes ESeC<sup>95</sup> dos pais. Encontram-se diferenças significativas entre os três grupos (p<.05) nos resultados da escala de Curiosidade e no valor total do IA(a).

<sup>95</sup> *European Socio-economic Classification – ESeC –*, Classificação Socioeconómica Europeia, proposta por Harrison & Rose (2006). A classe 1, *Salariat*, é a que detém melhores condições retributivas no emprego, quer imediatas (p. ex., salário, prémios, cartões de crédito, seguros), quer prospetivas (p. ex., progressão na carreira, segurança do vínculo). As classes SEC 1, 2 e 3 do Quadro 5.27 derivam das consideradas na caracterização das famílias da amostra e conjugam os indicadores ESeC dos pais (Quadro 4.19). Devido à escassa dimensão do grupo 4 na amostra (n=9) esse grupo foi integrado na classe SEC 3 do presente quadro.

Quadro 5.27 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função da classe ESE da família

Escala	Classe SEC da Família			Teste	
	Classe 1 Os dois pais na classe 1 da ESeC (n=170)	Classe 2 Um dos pais na classe 1 da ESeC (n=129)	Classes 3 Nenhum dos pais na classe 1 da ESeC (n=104)	KW	p
Preocupação	3.81	3.74	3.65	5.10	.078
Controlo	3.96	3.91	3.84	4.81	.090
Curiosidade	3.73	3.60	3.56	<b>6.37*</b>	<b>.041</b>
Cooperação	4.15	4.11	4.08	.85	.652
Confiança	3.97	3.91	3.82	4.54	.103
IA	3.92	3.85	3.79	<b>6.88*</b>	<b>.032</b>

Notas: \* Significativamente maior que zero (p < .05)

Para averiguar quais são as classes socioeconómicas cujos resultados diferem entre si na escala de Curiosidade e no valor total do IA(a), apresenta-se o teste de comparações múltiplas Wilcoxon-Mann-Whitney (Quadro 5.28).

Quadro 5.28 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a), em função da classe ESE da família

Escala	Comparação	Z	p
Curiosidade	ESeC: Os dois pais na classe 1 vs Um dos pais na classe 1	1.96*	.050
	ESeC: Os dois pais na classe 1 vs Nenhum dos pais na classe 1	2.25*	.025
	ESeC: Um dos pais na classe 1 vs Nenhum dos pais na classe 1	.43	.665
IA (a) Total	ESeC: Os dois pais na classe 1 vs Um dos pais na classe 1	1.52	.128
	ESeC: Os dois pais na classe 1 vs Nenhum dos pais na classe 1	2.49*	.013
	ESeC: Um dos pais na classe 1 vs Nenhum dos pais na classe 1	1.31	.189

Os resultados obtidos vão no sentido de não rejeitar  $H_8$  (AC dos filhos mais alta em famílias com maior nível socioeconómico). A AC dos filhos aumenta com o nível socioeconómico dos seus pais, pois são os filhos que integram a classe 1 do ESE (em que os dois pais pertencem ao grupo 1 da ESeC) que autoavaliam a sua Curiosidade e obtêm um valor total para o IA(a) significativamente acima dos que integram a classe 3 do ESE (em que nenhum dos pais pertence aos nível 1 da ESeC).

Efetivamente, é clássica a relação positiva entre o ESE e os resultados de carreira dos filhos em diversos domínios, nomeadamente em relação ao sucesso académico (p. ex., Feldt, Kokko, Kinnunen & Pulkkinen, 2005; Ferreira, Santos, Fonseca & Haase, 2007) e às expetativas de carreira (p. ex., Araújo, 2007; Gonçalves & Coimbra, 2007). Outros autores verificaram que o nível socioeconómico familiar se encontra positivamente associado a variáveis encontradas como mediadoras da exploração

vocacional, nomeadamente autonomia dos filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007) e expectativas de sucesso e utilização dos media em casa (Araújo, 2008).

É possível que mais e melhores recursos socioeconómicos na família atuem favoravelmente no acesso a experiências estimuladoras da exploração, quer de si próprio, quer do mundo à sua volta, reforçando a atitude básica de busca de informação. Desta forma, a aquisição de atitudes, crenças e competências associadas à Curiosidade poderá, eventualmente, ser beneficiada em meios familiares em que existam melhores condições socioeconómicas. Estas parecem também favorecer a aquisição generalizada de competências de AC, tal como manifesto num valor total do IA(a) significativamente superior nos jovens da classe 1, comparativamente com os da classe 3.

No entanto, e para além da já referida diferenciação na escala de Curiosidade, o impacto do nível socioeconómico familiar, tal como do nível de habilitações literárias dos pais, não emerge nos resultados como variável diferenciadora dos resultados dos filhos relativamente à sua autoavaliação nos restantes quatro C's da AC. É possível que as características da própria amostra, pouco diferenciada em termos do nível socioeconómico das famílias (75.3% destas com pelo menos um dos pais integrado na classe *Salariat* da ESeC e apenas 3.3% em que nenhum dos pais está integrado nas duas primeiras classes da ESeC), constitua uma limitação para o estudo do impacto desta variável nas medidas proporcionadas pela operacionalização do construto de AC de carreira.

No estudo das diferenças da avaliação que os filhos fazem da AC dos pais [IA(a)–Forma F] em função do nível socioeconómico destes, verificam-se resultados distintos para as avaliações que efetuam da AC de carreira das mães e dos *pais* (Quadro 5.29). A AC das mães, avaliada pelos filhos, não difere em função de possuírem, ou não, curso superior; porém para os *pais*, e à exceção da escala Cooperação, essa avaliação difere.



**Quadro 5.29 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F, em função da classe ESeC dos pais**

Escala	Classes ESeC dos Pais <sup>1</sup>				Teste KW	
	(Doméstica)	Classe 1	Classe 2	Classes 3, 4, 5 e 6	KW	p
IA(a) –Forma F mães						
Preocupação	3.96	4.28	4.15	4.05	9.30	.056
Controlo	4.12	4.24	4.16	4.24	2.34	.504
Curiosidade	4.01	4.18	4.09	3.94	2.98	.395
Cooperação	4.42	4.39	4.36	4.23	2.26	.519
Confiança	4.07	4.30	4.26	4.23	3.17	.366
IA	4.11	4.28	4.21	4.15	3.42	.332
IA(a) –Forma F pais <sup>2</sup>						
Preocupação	-	4.32	3.97	3.76	<b>33.02**</b>	.000
Controlo	-	4.32	4.11	3.98	<b>13.94**</b>	.001
Curiosidade	-	4.19	3.96	3.73	<b>15.22**</b>	.000
Cooperação	-	4.27	4.19	4.11	2.74	.254
Confiança	-	4.34	4.17	4.21	<b>9.23**</b>	.009
IA	-	4.29	4.09	3.98	<b>14.40**</b>	.001

Notas: \*\* Significativamente maior que zero ( $p < .01$ ); <sup>1</sup>Correspondentes às designações: Classe 1: *Salariat*; Classe 2: Profissões intermédias; Classe 3: Pequenos empregadores e trabalhadores por conta própria; Classe 4: Profissões de nível inferior no comércio e nos serviços; Classe 5: Profissões técnicas de nível inferior; Classe 6: Profissões de rotina; <sup>2</sup>Progenitores do sexo masculino.

Averigua-se para o caso dos *pais* quais são os grupos cujos resultados diferem entre si, com recurso ao teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas (Quadro 5.30).

**Quadro 5.30 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F (pais), em função da classe ESeC dos pais**

Escala	Comparação	Z	p
Preocupação	ESEC: classe 1 vs classe 2	<b>-4.03**</b>	.000
	ESEC: classe 1 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-4.98**</b>	.000
	ESEC: classe 2 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-1.99*</b>	.047
Controlo	ESEC: classe 1 vs classe 2	<b>-2.88*</b>	.004
	ESEC: classe 1 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-2.90**</b>	.004
	ESEC: classe 2 vs classe 3, 4, 5 e 6	-1.26	.208
Curiosidade	ESEC: classe 1 vs classe 2	<b>-2.46*</b>	.014
	ESEC: classe 1 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-3.56**</b>	.000
	ESEC: classe 2 vs classe 3, 4, 5 e 6	-1.76	.078
Confiança	ESEC: classe 1 vs classe 2	-2.02*	.043
	ESEC: classe 1 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-2.69**</b>	.001
	ESEC: classe 2 vs classe 3, 4, 5 e 6	-1.27	.206
IA (a) Total	ESEC: classe 1 vs classe 2	<b>-2.75*</b>	.006
	ESEC: classe 1 vs classe 3, 4, 5 e 6	<b>-3.19**</b>	.001
	ESEC: classe 2 vs classe 3, 4, 5 e 6	-1.31	.191

Os filhos cujos *pais* se integram na classe ESeC 1, *Salariat*, avaliam a Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança e IA(a) total (portanto, com exceção única para a escala de Cooperação) destes significativamente acima da avaliação que os filhos cujos *pais* se integram nas restantes classes.

Os resultados sugerem que os filhos percebem maior AC nos *pais* que integram as classes SEC mais elevadas. Parece que integração na classe *Salariat* discrimina positivamente a avaliação que os filhos fazem da AC dos *pais* (exceção única para a escala Cooperação), porém tal não ocorrendo relativamente às mães. Os resultados poderão decorrer da composição profissional das subamostras de mães e *pais*, que integrando a classe *Salariat* exercem profissões de natureza diferente: as mães estão mais representadas do que os *pais* (+14,4%) no grande grupo 2 da CPP/2010 (Especialistas das atividades intelectuais e científicas; de entre estas, a profissão mais frequente é a de professora,  $n=81$ ); os *pais* estão mais representados do que as mães (+10,2%) no grande grupo 1 da CPP/2010 (Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; de entre estes, a profissão mais frequente é a de diretor/administrador,  $n=51$ ) (cf. Quadros 4.12 e 4.13 da caracterização da amostra).

Os resultados obtidos poderão significar, sobretudo, que os filhos efetuam uma discriminação positiva da AC dos *pais* em função de estes exercerem o poder e a tomada de decisão nas suas atividades profissionais (comparativamente às mães).

Resultados semelhantes dos estudos diferenciais para o nível habilitacional dos pais e as classes socioeconómicas, poderão derivar de se tratarem de variáveis relacionadas entre si: de facto, 90% das mães e 88% dos *pais* licenciados são *Salariat*.

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Realiza-se o teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do seu nível ESeC (Quadro 5.31). Verifica-se que os resultados não diferem significativamente, quer nas respostas das mães, quer nas respostas dos *pais* [ $p>.10$  para todos os C's e para o valor total do I(a)]. Ou seja, pais com diferentes níveis ESeC não percebem de forma diferente a AC dos seus filhos.

*Quadro 5.31 – Teste de Kruskal Wallis (amostras independentes) para comparação dos resultados dos pais no IA(a)-Forma P, em função da sua classe ESeC*

Forma P		Mães avaliam AC dos filhos					Pais avaliam AC dos filhos				
Escalas	Doméstica	Classe 1	Classe 2	Classes 3, 4, 5 e 6	Qui-quadrado	p	Classe 1	Classe 2	Classes 3, 4, 5 e 6	Qui-quadrado	p
Preocupação	3.92	3.50	3.43	3.46	.35	.838	3.42	3.48	3.53	1.28	.529
Controlo	3.88	3.68	3.68	3.75	.10	.953	3.62	3.74	3.64	3.66	.160
Curiosidade	3.68	3.45	3.43	3.71	2.84	.242	3.34	3.46	3.45	2.80	.246
Cooperação	4.18	4.14	4.18	4.17	.09	.957	4.07	4.19	3.94	5.21	.074
Confiança	3.97	3.81	3.78	3.89	.64	.728	3.72	3.73	3.70	0.40	.817
IA	3.92	3.72	3.70	3.79	.37	.832	3.63	3.72	3.65	2.41	.299

No caso das heteroperceções da AC de pais, o seu nível socioeconómico não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

#### 5.4.2.6. – Diferenças entre configurações familiares

##### Configuração da família

##### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Estuda-se se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função da configuração da sua família à data da recolha dos dados (Quadro 5.32).

*Quadro 5.32 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA(a), em função da configuração familiar*

Escalas	Configuração familiar			Teste	
	Intacta	Monoparental	Reconstruída	KW	p
Preocupação	3.76	3.69	3.74	.88	.645
Controlo	3.92	3.88	3.94	.20	.905
Curiosidade	3.64	3.67	3.64	.05	.976
Cooperação	4.12	4.04	4.28	3.15	.207
Confiança	3.93	3.81	3.91	2.27	.277
IA	3.87	3.82	3.90	1.06	.589

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados dos jovens integrados nas diversas configurações familiares, quer no valor total do IA(a) quer nas médias das cinco escalas. Os resultados dos testes de hipótese realizados vão no sentido de rejeitar  $H_0$  (AC dos filhos mais alta em famílias intactas). A AC dos filhos em famílias intactas é mais elevada do que a dos filhos em famílias

monoparentais ou reconstruídas, mas em nenhuma dimensão os valores médios diferem significativamente.

Na interpretação destes resultados, há que atender à natureza do construto de AC: a ocorrência de rutura familiar é em si mesma uma situação geradora de mudança e, segundo Savickas (2005), todos aqueles que vivem situações de mudança, que envolvem reajustes e/ou transição inesperadas, lucrarão se forem capazes de ativar as atitudes, crenças e competências que, em conjunto, possibilitam a entrada em ação das competências básicas da AC de carreira. Assim, a ausência de diferenças estatisticamente significativas na autoavaliação da AC de jovens inseridos em diferentes configurações familiares pode traduzir que eventuais efeitos negativos relacionados com a rutura são mediados pelo efeito positivo de ativação de abc's relevantes para a AC da carreira. Embora sem significado estatístico, note-se que o valor médio das escalas de Controlo (capacidade de autodireção e agência pessoal) e de Cooperação (capacidade para o estabelecimento de relações interpessoais em contextos diversificados) de filhos inseridos em famílias reconstruídas são superiores aos de filhos inseridos em famílias intactas.

Por outro lado, à medida que as rupturas familiares e as novas formas de família se tornam mais frequentes, modifica-se também o grau de dramatismo dos motivos que lhes estão subjacentes, visível, por exemplo, na redução drástica do número de divórcios litigiosos em Portugal: 37.9% em 1980, 13.5% em 2000 e 4% em 2011 (INE, 2013). A par de mudanças legislativas que alteram a necessidade de recurso à forma litigiosa de divórcio, cada vez mais ocorre por parte dos membros do casal o reconhecimento mútuo de diferentes valores e objetivos de vida, com maior valorização da preservação da qualidade dos relacionamentos. Os estudos no domínio sociológico têm revelado também a tendência para maior diversificação das configurações familiares e respetiva visibilidade e aceitação, com esbatimento do carácter excecional de algumas daquelas. Por exemplo, de 1991 para 2011 a percentagem de famílias monoparentais “mãe com filho(s)” passou de 4.8% para 7.8% e a de “pai com filho(s)” de .8% para 1.2% (INE, 2013).

Efetua-se o estudo comparativo da avaliação que os filhos fazem da AC dos pais em função da configuração familiar em que estão integrados. O número reduzido de filhos a viver com os *pais* nas configurações familiares monoparental ( $n=6$ ) e reconstruída ( $n=1$ ) na amostra de participantes, não permite condições estatísticas para a realização deste estudo. Já no que diz respeito à avaliação da AC das mães em situação

de monoparentalidade e de família reconstruída, o estudo é viável e apresenta-se no Quadro 5.33.

*Quadro 5.33 – Teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos filhos no IA-Forma F (mães), em função da configuração familiar*

Escala	Configuração familiar			Teste	
	Grupo 1 Intacta n=327	Grupo 2 Mono. n=50 <sup>1</sup>	Grupo 3 Recons. n=19	KW	p
Preocupação	4.23	3.91	3.34	20.67**	0.00
Controlo	4.26	4.15*	3.63	12.49**	0.02
Curiosidade	4.12	3.92	3.42	13.52**	0.01
Cooperação	4.26	3.92	3.95	15.39**	0.00
Confiança	4.31	4.05	3.76	18.00**	0.00
IA	4.24	3.94	3.64	19.64**	0.00

Notas: \*\* Difere significativamente ( $p < .01$ ); <sup>1</sup>O n deste grupo não é idêntico ao n das famílias monoparentais pois 4 filhos encontraram-se a viver com os seus pais.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos resultados das avaliações que os jovens fazem da AC das mães em função do tipo de configuração familiar, para todas as escalas do IA(a)-Forma F(mães) e respetivo valor total. Estuda-se o sentido dessas diferenças com recurso ao teste Wilcoxon-Mann-Whitney (Quadro 5.34).

Ainda que parcialmente, por apenas ser possível estudar as mães, os resultados confirmam que os filhos em famílias intactas percecionam maior AC nos pais. Ou seja, o tipo de família surge como uma das variáveis sociodemográficas que discrimina os resultados, pois, em termos gerais, os resultados dos filhos integrados em famílias intactas apresentam valores médios significativamente mais altos, nas diversas escalas, e no valor total do IA(a)-Forma F, do que os filhos de famílias monoparentais ou reconstruídas (exceção para as respostas dos filhos em famílias monoparentais nas escalas de Controlo e Curiosidade e para as respostas dos filhos em famílias reconstruídas na escala de Cooperação – nestes casos, embora os valores médios dos resultados dos filhos em famílias intactas se mantenham superiores, não o são a um nível estatisticamente significativo).

**Quadro 5.34 – Teste Wilcoxon-Mann-Whitney para comparações múltiplas das médias dos resultados dos filhos no IA-Forma F (mães), em função da configuração familiar**

Escala	Comparação	Z	p
Preocupação	Intacta vs Monoparental	<b>-3.29**</b>	.001
	Intacta vs Reconstruída	<b>-3.38**</b>	.001
	Monoparental vs Reconstruída	-1.48	.139
Controlo	Intacta vs Monoparental	-1.28	.201
	Intacta vs Reconstruída	<b>-3.41**</b>	.001
	Monoparental vs Reconstruída	<b>-2.06*</b>	.039
Curiosidade	Intacta vs Monoparental	0.7	.066
	Intacta vs Reconstruída	<b>-3.34**</b>	.001
	Monoparental vs Reconstruída	-1.79	.074
Cooperação	Intacta vs Monoparental	<b>-3.76**</b>	.000
	Intacta vs Reconstruída	-1.44	.149
	Monoparental vs Reconstruída	-.78	.438
Confiança	Intacta vs Monoparental	<b>-3.34**</b>	.001
	Intacta vs Reconstruída	<b>-2.89*</b>	.004
	Monoparental vs Reconstruída	-.66	.511
IA (a) Total	Intacta vs Monoparental	<b>-3.23**</b>	.001
	Intacta vs Reconstruída	<b>-3.29**</b>	.001
	Monoparental vs Reconstruída	-1.16	.248

Notas: \* Difere significativamente ( $p < .05$ ); \*\* Difere significativamente ( $p < .01$ );

No caso das famílias monoparentais e reconstruídas, a avaliação que os filhos da AC das mães, não difere entre si de forma significativa, nas diversas escalas ou no valor total do IA(a)-Forma F (exceção única para a escala de Controlo, que obtém valor médio significativamente mais alto nas respostas dos filhos em família monoparental, o que sugere que esses filhos percebem as mães em monoparentalidade como mais capazes de exercer a agência pessoal e a responsabilidade, quando comparados com os de famílias reconstruídas).

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Realizado o teste de Kruskal Wallis para comparação dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função da sua configuração familiar (Quadro 5.35), verifica-se que não diferem significativamente, quer nas respostas das mães, quer nas dos pais [ $p > .10$  para todos os C's e para o valor total do I(a)]. Ou seja, a configuração familiar não funciona como variável discriminativa para a percepção que os pais possuem da AC dos seus filhos.

*Quadro 5.35 – Teste de Kruskal Wallis (amostras independentes) para comparação dos resultados dos pais no IA(a)–Forma P, em função da configuração familiar*

Forma P		Mães avaliam AC dos filhos					Pais avaliam AC dos filhos				
Escalas	Intacta	Monoparental	Reconstruída	Qui-quadrado	p	Intacta	Monoparental	Reconstruída	Qui-quadrado	p	
Preocupação	3.47	3.57	3.66	.98	.613	3.44	3.57	3.25	2.08	.353	
Controlo	3.68	3.70	3.97	3.53	.171	3.68	3.64	3.38	3.45	.178	
Curiosidade	3.44	3.60	3.67	3.34	.188	3.39	3.46	3.35	.44	.803	
Cooperação	4.13	4.27	4.15	2.05	.360	4.12	4.08	3.86	3.94	.140	
Confiança	3.81	3.84	3.82	.01	.995	3.72	3.76	3.61	1.19	.551	
IA	3.71	3.80	3.85	1.49	.475	3.67	3.70	3.49	2.35	.309	

No caso das heteropercepções da AC de pais, o tipo de família não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados, ou seja, a AC dos filhos não é avaliada pelos seus pais de forma diferenciada em função do tipo de configuração familiar a que pertencem.

Poderão estes resultados sugerir que os filhos associam as competências de AC dos pais à ocorrência de ruptura na família? Esta eventualidade seria sobretudo notória na escala de Preocupação, sugerindo que os filhos de famílias em que ocorreu ruptura tendem a perceber nas suas mães menor capacidade em perspetivar e planear o futuro, eventualmente por percepção de menor otimismo na forma como estas encararam esse futuro. Para aprofundar este ponto de vista, seria também importante possuir dados para o estudo diferencial dos resultados dos filhos que vivem com *pais* em situação de monoparentalidade ou de família reconstruída (situação de difícil acesso, pela escassez desses casos, após ruptura familiar).

## Número de irmãos

### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Estuda-se se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função do número de irmãos, constituindo-se para este efeito dois grupos: filhos únicos e filhos com irmãos (Quadro 5.36). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados dos jovens que são filhos únicos e os que têm irmãos.

Os resultados dos testes de hipótese realizados vão no sentido de rejeitar *H10* (AC dos filhos mais alta quando têm irmãos). A AC dos filhos únicos é mais reduzida do que a dos que têm irmãos, mas em nenhuma dimensão os valores médios diferem significativamente.

**Quadro 5.36 – Teste *t* (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função do número de irmãos**

Escalas	Filho único	Com irmãos	<i>T</i>	<i>p</i>
Preocupação	3.71	3.76	-0.90	0.37
Controlo	3.90	3.92	-0.24	0.81
Curiosidade	3.66	3.64	0.38	0.71
Cooperação	4.07	4.13	-1.12	0.26
Confiança	3.87	3.93	-1.05	0.29
IA	3.84	3.88	-0.74	0.46

Notas: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Efetua-se o estudo comparativo da avaliação que os filhos fazem da AC dos pais em função de serem filhos únicos ou terem irmãos (Quadro 5.37), não se tendo verificado quaisquer diferenças significativas.

Também no caso das heteropercepções da AC de filhos, o serem filhos únicos ou terem irmãos não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

**Quadro 5.37 – Teste *t* (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA–Forma F, em função do número de irmãos**

Escalas	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	Filho único	Com irmãos	<i>t</i>	<i>p</i>	Filho único	Com irmãos	<i>t</i>	<i>p</i>
Preocupação	4.08	4.17	-1.15	.25	4.18	4.23	-0.96	0.34
Controlo	4.23	4.20	0.44	.66	4.18	4.23	-0.88	0.38
Curiosidade	4.10	4.05	0.65	.52	4.11	4.14	-0.45	0.65
Cooperação	4.13	4.23	-1.40	.16	4.32	4.40	-1.39	0.16
Confiança	4.24	4.24	0.07	.94	4.24	4.28	-0.80	0.42
IA	4.16	4.18	-0.33	.74	4.21	4.26	-1.03	0.30

Notas: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

### ***Diferenças nas respostas dos pais***

Realizado o teste *t* para comparação dos resultados dos pais no IA–Forma P, em função dos filhos alvo serem únicos ou terem irmãos (Quadro 5.38), verifica-se que não diferem significativamente, quer nas respostas das mães, quer nas dos pais [ $p > .10$  para todos os C's e para o valor total do I(a)].



*Quadro 5.38 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função do número de irmãos*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais avaliam AC dos filhos			
	Filho único	Com irmãos	t	p	Filho único	Com irmãos	t	p
Preocupação	3.41	3.42	-0.12	0.91	3.38	3.33	0.62	0.54
Controlo	3.74	3.63	1.50	0.13	3.59	3.62	-0.47	0.64
Curiosidade	3.56	3.52	0.47	0.64	3.45	3.44	0.03	0.98
Cooperação	3.96	3.95	0.09	0.93	3.92	3.92	0.03	0.97
Confiança	3.93	3.86	0.95	0.34	3.78	3.78	-0.09	0.93
IA	3.72	3.68	0.67	0.50	3.62	3.62	0.04	0.97

Notas: \* p<.05; \*\* p<.01; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Também no caso das heteropercepções da AC de pais, o terem filhos únicos ou mais que um filho não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

### Posição na fratria

#### *Diferenças nas respostas dos filhos*

Estuda-se se as respostas dos filhos no IA(a) diferem em função da sua posição na fratria, nomeadamente entre filhos mais novos e filhos mais velhos (Quadro 5.39). Dada a sua reduzida dimensão, não se consideraram as outras duas categorias, irmão do meio (n=21) e gémeos (n=21). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados dos jovens que são os filhos mais novos ou os mais velhos.

*Quadro 5.39 – Teste t (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA(a), em função da posição na fratria*

Escala	Filho mais novo	Filho mais velho	t	p
Preocupação	3.77	3.76	0.05	0.96
Controlo	3.93	3.91	0.37	0.71
Curiosidade	3.65	3.65	0.00	1.00
Cooperação	4.09	4.19	-1.57	0.12
Confiança	3.88	3.96	-1.20	0.23
IA	3.87	3.89	-0.50	0.62

Notas: \* p<.05; \*\* p<.01

Os resultados vão no sentido de a posição na fratria ser uma variável sociodemográfica que não discrimina os resultados da AC, pois em nenhuma dimensão os valores médios dos filhos mais velhos e dos filhos mais novos diferem significativamente.

Efetua-se o estudo comparativo da avaliação que os filhos fazem da AC dos pais em função de serem os filhos mais novos ou os mais velhos (Quadro 5.40), não se tendo verificado quaisquer diferenças significativas.

*Quadro 5.40 – Teste  $t$  (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos filhos no IA-Forma F, em função da posição na fratria*

Escala	Filhos avaliam AC das mães				Filhos avaliam AC dos pais <sup>1</sup>			
	Filho mais novo	Filho mais velho	$t$	$p$	Filho mais novo	Filho mais velho	$t$	$p$
Preocupação	4.19	4.16	0.32	0.75	4.15	4.29	-2.00	0.05
Controlo	4.17	4.22	-0.71	0.48	4.17	4.28	-1.89	0.06
Curiosidade	4.06	4.05	0.02	0.98	4.06	4.20	-1.94	0.05
Cooperação	4.20	4.24	-0.49	0.63	4.37	4.41	-0.63	0.53
Confiança	4.23	4.24	-0.14	0.89	4.22	4.34	-1.85	0.07
IA	4.17	4.18	-0.20	0.84	4.20	4.31	-1.93	0.06

Notas: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Também no caso das heteropercepções da AC de filhos, a sua posição na fratria não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

### *Diferenças nas respostas dos pais*

Realizado o teste  $t$  para comparação dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função dos filhos alvo serem os mais novos ou os mais velhos (Quadro 5.41), verifica-se que não diferem significativamente, quer nas respostas das mães, quer nas dos pais [ $p > .10$  para todos os C's e para o valor total do I(a)].

*Quadro 5.41 – Teste  $t$  (amostras independentes) para comparação das médias dos resultados dos pais no IA-Forma P, em função da posição do filho na fratria*

Escala	Mães avaliam AC dos filhos				Pais avaliam AC dos filhos			
	Filho mais novo	Filho mais velho	$t$	$p$	Filho mais novo	Filho mais velho	$t$	$p$
Preocupação	3.43	3.41	0.22	0.83	3.40	3.26	1.64	0.10
Controlo	3.61	3.64	-0.32	0.75	3.73	3.54	2.44	0.02
Curiosidade	3.52	3.49	0.25	0.81	3.51	3.37	1.80	0.07
Cooperação	3.92	3.93	-0.08	0.94	4.00	3.84	2.17	0.03
Confiança	3.85	3.82	0.31	0.76	3.84	3.75	1.21	0.23
IA	3.67	3.66	0.10	0.92	3.70	3.55	2.20	0.03

Notas: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; <sup>1</sup> Progenitores do sexo masculino

Também no caso das heteropercepções da AC de pais, a posição na fratria do filho alvo não se confirma como uma das variáveis sociodemográficas que discrimine os resultados.

## 5.5. Estudos correlacionais

Apresentam-se os estudos correlacionais, divididos em duas partes. Numa primeira parte, procede-se a análises de regressão linear múltipla com a finalidade de obter uma perspectiva integrada das variáveis que apresentam relevância estatística para explicar a variância dos resultados da AC autoavaliada pelos filhos, considerando, quer as variáveis de natureza sociodemográfica, quer as de natureza psicológica. Esta primeira parte, ao considerar em conjunto as variáveis sociodemográficas e as psicológicas, permite, no âmbito de Q4, a comparação da intensidade com que os dois tipos de variáveis influenciam a AC dos jovens e, deste modo, estudar a hipótese formulada em *H11* (*variáveis psicológicas com maior peso na explicação da variância da AC*).

Numa segunda parte, os estudos focam-se nas variáveis de natureza psicológica, averiguando-se a relação entre resultados de filhos e de pais no IA(a) e, respetivamente, nas suas formas F e P, com recurso aos coeficientes de correlação de Pearson ( $r$ ). Esta segunda parte situa-se também no âmbito do estudo das questões suscitadas em Q4, nomeadamente a confirmação ou rejeição das hipóteses formuladas em H12 (AC dos filhos afetada pela AC dos pais, pela percepção que os filhos têm da AC dos pais e pela percepção que os pais têm da AC dos filhos) e *H13* (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais).

### 5.5.1. Regressão linear múltipla

A análise de regressão linear abrange um conjunto de técnicas estatísticas utilizadas para modelar relações entre variáveis e *predizer* o valor de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes (Marôco, 2010, p. 689). Neste tipo de análise o termo “variável dependente” implica geralmente uma relação do tipo causa – efeito.

Nesta investigação utilizam-se três modelos de regressão linear múltipla (MRLM) para averiguar o efeito de diversas variáveis independentes na predição do valor total

dos filhos no IA(a). O primeiro modelo testado (Modelo 1 - resultados no Quadro 5.42) analisa o efeito conjunto de 14 variáveis independentes na explicação da variabilidade desse valor total. Seis dessas variáveis são medidas psicológicas colhidas: valor total da mãe *e* do pai no IA(a), valor total do filho no IA(a)–Forma F (para a mãe *e* para o pai) e valor total da mãe *e* do pai no IA(a)–Forma P; e oito são variáveis sociodemográficas<sup>96</sup>: sexo do filho<sup>97</sup>, idade do filho(a), nível de habilitações literárias dos pais [(1) nenhum, (2) um, ou (3) os dois pais com curso superior], SEC da família [(1) nenhum, (2) um, (3) ou os dois pais na classe 1 da ESeC], número de irmãos a viver com o filho-alvo, idade do pai *e* idade da mãe, e dimensão da família.

Para a análise dos resultados consideram-se, em primeiro lugar, os indicadores da qualidade do modelo estimado. O rácio F ( $F=39.31$ ;  $p<.00$ ) indica a significância da equação de regressão obtida (ou seja, há pelo menos um coeficiente de regressão que é significativamente diferente de zero). O valor do  $R^2$  ajustado<sup>98</sup> ( $\bar{R}^2 = 0.30$ ) indica, por sua vez, que a percentagem da variância dos resultados do IA(a) dos filhos é explicada em cerca de 30% pela combinação das variáveis incluídas no Modelo 1. Embora os estatísticos recomendem como requisito um valor de  $R^2$  ajustado de cerca de .50 (Marôco, 2010, p. 699), autores no domínio da Psicologia, tendem a considerar irrealista e até contraproducente esperar uma tal percentagem de variância explicada em comportamentos humanos complexos e multideterminados, salientando ainda o facto do estudo dos construtos ser, afinal, mediado pela sua operacionalização “imperfeita” (Brown & McPartland, 2005, p. 198), assumindo-se como suficiente a explicação de pelo menos 30% da variância da variável dependente.

---

<sup>96</sup> Três variáveis sociodemográficas não são integradas nas análises de regressão linear múltipla (configuração familiar, tipo de vínculo empregador do pai e da mãe, e posição do filho-alvo na fratria) pois a sua natureza nominal e o facto de cada uma apresentar pelo menos três categorias distintas, dificulta a sua adaptação a uma condição ordinal.

<sup>97</sup> Em estudos anteriores, a variável sexo dos filhos encontrou-se relacionada com valores assumidos por variáveis psicológicas, por essa razão, embora seja nominal, opta-se por construir uma variável “dummy”, que toma o valor 1 para o sexo masculino e o valor 0 para o feminino.

<sup>98</sup> O coeficiente de determinação ajustado toma em consideração o número de variáveis no modelo, segundo Marôco (2010, p. 700) este “pode ser usado como melhor estimador da qualidade do ajustamento e da dimensão do efeito”.

**Quadro 5.42 – Modelo 1 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Catorze variáveis independentes: seis psicológicas e oito sociodemográficas**

<b>Modelo a 14 variáveis: seis psicológicas e oito sociodemográficas</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Variáveis incluídas no modelo</b>			
IA(a)–Forma F ( <i>pai</i> ): Avaliação que o(a) filho(a) faz da AC do <i>pai</i>	<b>.44**</b>	9,86	.000
IA(a)–Forma P ( <i>pai</i> ): Avaliação que <i>pai</i> faz da AC do(a) filho(a)	<b>.28**</b>	6,15	.000
<b>Variáveis excluídas do modelo</b>			
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a mãe faz da AC do(a) filho(a)	-.08	-1,72	.087
IA(a) ( <i>pai</i> ): Autoavaliação da AC	-.06	-1,16	.247
Habilitação dos pais	.05	1,09	.278
Dimensão da família	-.04	-.99	.325
Idade do <i>pai</i>	-.04	-.94	.346
IA(a) (mãe): Autoavaliação da AC	-.04	-.87	.385
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz da AC da mãe	.04	.64	.523
Sexo do filho(a)	-.03	-.72	.469
Nível SEC da Família	-.03	-.56	.577
Número de irmãos em casa	-.02	-.44	.659
Idade da mãe	.01	.18	.855
Idade do filho(a)	.00	-.04	.965

Notas:  $\bar{R}^2 = 0.30$  ( $F = 70.24$ ;  $p < .000$ ); \*\* significativamente diferente de zero para  $p < .01$ ;

Das 14 variáveis independentes, apenas duas se apresentam estatisticamente significativas na explicação da AC dos filhos: a avaliação que o(a) filho(a) faz da AC do *pai* ( $p < .00$ ) (progenitor do sexo masculino) e a avaliação que o *pai* faz da AC do(a) filho(a) ( $p < .00$ ). Deste modo, os coeficientes do Modelo 1 destacam claramente o papel das medidas de heteropercepção entre filhos e pais.

Dada a ausência de relevância estatística das variáveis sociodemográficas na equação de regressão testada anteriormente, considerou-se pertinente testar um modelo que inclui como variáveis independentes apenas as sociodemográficas (Modelo 2 - Quadro 5.43), com o objetivo de averiguar se a ação conjunta de algumas destas variáveis poderá explicar a variabilidade dos resultados da variável dependente em análise, uma vez excluídas da equação as variáveis independentes psicológicas.

Conclui-se que este tipo de variáveis explica muito pouco da variância da AC dos jovens: embora o rácio F ( $F = 6.64$ ;  $p < .01$ ) indique a significância da equação de regressão obtida (havendo pelo menos um coeficiente de regressão que é significativamente diferente de zero), o valor do  $R^2$  ajustado ( $\bar{R}^2 = 0.02$ ) indica uma reduzida percentagem de variância da variável dependente explicada pelo Modelo 2, pouco mais de zero. A idade dos filhos é o único coeficiente de regressão identificado como significativamente diferente de zero ( $B = -.13$ ;  $p < .00$ ). Contudo, a percentagem

insignificante de variância explicada pelo Modelo 2 não permite atribuir à “progressão na idade dos filhos” uma capacidade explicativa para a variância da AC destes.

*Quadro 5.43 – Modelo 2 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Oito variáveis independentes sociodemográficas*

Modelo a 8 variáveis sociodemográficas	B	t	p
<b>Variáveis incluídas no modelo</b>			
Idade do filho(a)	-.13**	-2.58	.010
<b>Variáveis excluídas do modelo</b>			
Habilitação dos pais	.10	1.96	.049
Nível SEC da família	-.09	-1.63	.104
Sexo do filho	-.05	-.93	.352
Dimensão da família	-.02	-.42	.672
Idade da mãe	-.02	-.35	.725
Idade do pai	-.02	-.29	.771
Número de irmãos em casa	-.01	-.19	.847

Notas:  $\bar{R}^2 = 0.02$  ( $F = 6.64$ ;  $p < .010$ ); \*\* significativamente diferente de zero para  $p < .01$

As análises anteriores sugerem a não rejeição de *H11* (variáveis psicológicas com maior peso na explicação da variância da AC). As variáveis psicológicas apresentam um maior impacto na AC dos filhos do que as variáveis sócio-demográficas. Por um lado, o Modelo 1, envolvendo todas as variáveis, apenas inclui variáveis psicológicas e, por outro lado, o Modelo 2, que apenas inclui variáveis sociodemográficas, não apresenta qualquer capacidade explicativa para as diferenças individuais do valor total da AC dos filhos.

Estes resultados estão alinhados com estudos anteriores em que é referida a relevância das variáveis associadas ao envolvimento dos pais no processo de construção de carreira dos jovens, como refere Taveira (2000, p. 334), a propósito da exploração vocacional dos jovens.

Os resultados apontam também para a rejeição de *H12a* (AC dos filhos afetada pela AC dos pais). Já no caso de *H12b* (AC dos filhos afetada pela percepção que os filhos têm da AC dos pais) e de *H12c* (AC dos filhos afetada pela percepção que os pais têm da AC dos filhos), ambas são parcialmente confirmadas pelos resultados do modelo de regressão obtido, nomeadamente no que diz respeito aos pais.

Estes resultados contribuem ainda para estudar *H13* (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais), pois o impacto das variáveis psicológicas é distinto: apenas as variáveis psicológicas associadas aos pais são incluídas no modelo. Tendo em conta este resultado, e no sentido de aprofundar o

estudo deste impacto, optou-se por testar um terceiro modelo que exclui as variáveis sociodemográficas e considera as variáveis psicológicas discriminadas em cada uma das cinco escalas, referentes aos cinco C's (Modelo 3 - Quadro 5.44).

**Quadro 5.44 – Modelo 3 - Regressão Linear Múltipla para o valor total da AC dos filhos. Trinta variáveis independentes psicológicas**

Modelo a 30 variáveis psicológicas	B	t	p
<b>Variáveis incluídas no modelo</b>			
IA(a)–Forma P (pai): Avaliação que <b>pai</b> faz da Confiança do(a) filho(a)	.26**	3.84	.000
IA(a)–Forma F (pai): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Cooperação do <b>pai</b>	.18**	3.17	.002
IA(a)–Forma F (pai): Avaliação que o(a) filho(a) faz do Controlo do <b>pai</b>	.18**	2.76	.006
IA(a)–Forma F (pai): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Preocupação do <b>pai</b>	.17**	2.70	.007
IA(a)–Forma P (pai): Avaliação que o <b>pai</b> faz da Preocupação do(a) filho(a)	.15*	2.43	.016
IA(a)–Forma P (pai): Avaliação que o <b>pai</b> faz da Cooperação do(a) filho(a)	-.13*	-2.47	.014
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a <b>mãe</b> faz da Preocupação do(a) filho(a)	-.09*	-1.98	.049
<b>Variáveis excluídas do modelo</b>			
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Preocupação da mãe	.07	1.27	.204
IA(a)–Forma P (pai): Avaliação que o pai faz da Curiosidade do(a) filho(a)	.12	1.61	.108
IA(a) (mãe): Autoavaliação do Controlo	-.09	-1.94	.053
IA(a)–Forma F (pai): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Confiança do pai	-.08	-.93	.351
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Confiança da mãe	.07	1.20	.232
IA(a)–Forma F (pai): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Curiosidade do pai	.06	.88	.379
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Cooperação da mãe	.04	.71	.478
IA(a) (mãe): Autoavaliação da Preocupação	-.04	-.86	.391
IA(a) (mãe): Autoavaliação da Curiosidade	-.04	-.88	.379
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a mãe faz da Confiança do(a) filho(a)	.03	.51	.609
IA(a) (pai): Autoavaliação da Confiança	-.03	-.66	.512
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a mãe faz da Cooperação do(a) filho(a)	.02	.46	.643
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz da Curiosidade da mãe	.02	.42	.678
IA(a) (mãe): Autoavaliação da Cooperação	.02	.42	.675
IA(a) (pai): Autoavaliação da Cooperação	-.02	-.38	.705
IA(a)–Forma F (mãe): Avaliação que o(a) filho(a) faz do Controlo da mãe	.01	.25	.805
IA(a) (pai): Autoavaliação do Controlo	-.01	-.27	.784
IA(a) (pai): Autoavaliação da Curiosidade	.01	.21	.838
IA(a)–Forma P (pai): Avaliação que o pai faz do Controlo do(a) filho(a)	.01	.10	.924
IA(a) (pai): Autoavaliação da Preocupação	.01	.17	.863
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a mãe faz do Controlo do(a) filho(a)	.00	.04	.965
IA(a)–Forma P (mãe): Avaliação que a mãe faz da Curiosidade do(a) filho(a)	.00	-.04	.971
IA(a) (mãe): Autoavaliação da Confiança	.00	-.01	.993

Notas:  $\bar{R}^2 = 0.31$  ( $F = 23.80$ ;  $p < .000$ ); \*\* significativamente diferente de zero para  $p < .01$ ; \* significativamente diferente de zero para  $p < .05$

Quanto à qualidade do Modelo 3, o rácio F ( $F=23.80$ ;  $p<.00$ ) mostra a significância da equação de regressão obtida. A percentagem da variância dos resultados do IA(a) dos filhos explicada pelo modelo é 31%.

Tal como no Modelo 1, todas as variáveis incluídas neste modelo são heteroavaliações da AC entre pais e filhos, sendo possível verificar quais (formas F ou

P), e em que escalas (de entre os cinco C's), que contribuem significativamente para explicar a variabilidade dos resultados do IA(a).

Um dos resultados mais salientes, e que é mais um contributo para a confirmação de *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*, é o impacto diferencial na AC dos filhos das variáveis psicológicas associadas às mães ou aos *pais*, pois mantém-se a prevalência de medidas associadas aos *pais* (progenitores do sexo masculino) na explicação da variância da AC dos filhos: seis das sete variáveis cujos coeficientes de regressão assumem valores significativamente diferentes de zero (incluídas no Modelo 3) são: a avaliação que os filhos fazem do Controlo, Preocupação e Cooperação dos *pais* (forma F) e a avaliação que os *pais* fazem da Confiança, Preocupação e Cooperação dos filhos (forma P). A única variável incluída no Modelo 3 relativa às mães é a avaliação que estas fazem da Preocupação dos filhos. Esta última, e ainda a avaliação que os *pais* fazem da Cooperação dos filhos, assumem coeficientes negativos, apresentando um efeito moderador na equação encontrada.

A avaliação que os *pais* fazem da Confiança dos filhos destaca-se como a variável com maior coeficiente de regressão ( $B=.26$ ;  $p<.00$ ). O facto de os pais percecionarem nos seus filhos a capacidade para acreditarem em si próprios e sentirem-se capazes de resolverem problemas e ultrapassarem desafios, parece atuar como um elemento favorável à construção da AC daqueles. Também Roach (2010), ao explorar a relação entre a perceção das influências dos pais e a autoeficácia de carreira de estudantes universitários verifica que estas são potenciadas quando os estudantes percecionam que os pais acreditam nas suas capacidades.

Destaca-se também, o papel da escala Preocupação, presente em três das variáveis incluídas no Modelo 3: avaliação que os filhos fazem da Preocupação dos *pais*, avaliação que os *pais* fazem da Preocupação dos filhos e avaliação que as mães fazem da Preocupação dos filhos. Estes resultados, que salientam o papel da dimensão Preocupação, vão ao encontro da consideração de Savickas (2005) de que esta dimensão, relacionada com a capacidade de orientação para o futuro e seu planeamento, constitui a dimensão mais importante do construto de AC, portanto aquela que apresenta maior expressividade na natureza do construto.

Considera-se ainda o papel das escalas de Cooperação (presente em duas variáveis: avaliação que os filhos fazem da Cooperação dos *pais* e avaliação que os *pais* fazem da Cooperação dos filhos) e de Controlo (presente na variável avaliação que os



filhos fazem do Controlo dos *pais*) que contribuem significativamente para a explicação da variância dos resultados do IA(a) filhos. O facto dos filhos percecionarem os seus *pais* como capazes de Cooperação e de Controlo (ou seja, de acolherem a opinião e a participação dos outros e de assumirem a responsabilidade e a agência pessoal nas suas vidas) atua de modo favorável à construção da AC. A inclusão no modelo de regressão linear múltipla de duas variáveis associadas à escala de Cooperação (uma, de resto, com efeito moderador no modelo) não é contraditória com diferenças encontradas na sua estrutura correlacional com os restantes C's, quando dos estudos metrológicos. Note-se que estes foram efetuados em situação de autoavaliação, e o modelo que agora se analisa integra a Cooperação em situação de heteroavaliação.

Note-se ainda a exclusão do Modelo 3 de todas as variáveis associadas ao C da Curiosidade. É possível que o elevado nível socioeconómico e educacional das famílias que integram a amostra possibilite e estimule o acesso generalizado dos filhos a recursos e situações promotoras da exploração de si próprio e do mundo à sua volta. A inscrição dos filhos, com um custo monetário, geralmente efetuada pelos pais, num processo de aconselhamento de carreira no Instituto de Orientação Profissional (elemento agregador de toda a amostra de filhos) testemunha esta busca ativa de recursos de apoio à construção e exploração da carreira. Desta forma, a Curiosidade percebida nos pais pelos filhos ou nos filhos pelos pais poderá não se diferenciar suficientemente na amostra para assumir peso significativo na explicação da variância do IA(a).

Confrontando estes resultados com os de estudos anteriores confirma-se o papel diferente que mães e pais têm no processo de desenvolvimento vocacional dos jovens, ou seja, *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*. No entanto, os resultados obtidos não são consistentes com os obtidos em alguns estudos, que apontam um papel mais ativo ou influenciador da mãe: Domene, Socholotiuk e Young (2011), Flouri e Hawkes (2008), Magi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Putonen e Nurni (2011), Mao e Fang (2012), Santos e Loureiro (1998). No presente estudo as variáveis mais relevantes para explicação da variabilidade dos resultados da AC dos filhos, nos modelos de regressão linear, estão sobretudo associadas aos *pais*.

Em síntese, do estudo de regressão linear múltipla salienta-se a escassa relevância da maioria das variáveis sociodemográficas para a explicação da variabilidade dos resultados dos filhos no IA(a), confirmando-se *H11 (variáveis psicológicas apresentam*

*maior peso para a explicação da variância dos resultados da AC dos filhos*). São as variáveis psicológicas (medidas da percepção de atitudes, crenças, e competências) que assumem relevância estatística para tal explicação. É expressiva a prestação das variáveis relativas a heteroavaliações da AC entre os respondentes e, em particular, das relativas aos *pais* (progenitores do sexo masculino), confirmando-se *H13*. Os resultados sugerem que para a construção da AC dos filhos em contexto familiar concorre um processo dinâmico, de percepções entre “outros” mutuamente significativos (pais e filhos).

### 5.5.2. Estudo correlacional entre variáveis psicológicas

Dada a relevância das variáveis psicológicas na explicação da variância das medidas dos filhos no IA(a) optou-se por estudar em maior detalhe as relações entre estas através dos respetivos coeficientes de correlação.

Considerando as formas para auto e heteroavaliação e ainda os dois tipos de respondentes, estão disponíveis quatro conjuntos de medidas relativas a: (1) respostas dos filhos no IA(a); (2) respostas dos filhos no IA(a)–Forma F (os filhos avaliam a AC dos pais); (3) respostas dos pais no IA(a); e (4) respostas dos pais no IA(a)–Forma P (os pais avaliam a AC dos filhos).

Apresentam-se os resultados dos três estudos correlacionais que integram diretamente as respostas dos filhos no IA(a), já anteriormente referida como variável dependente em análise na presente investigação, correspondendo aqueles às combinações (1–3), (1–2) e (1–4). Quando oportuno referem-se também resultados correspondentes às restantes combinações [(2–3), (2–4), (3–4)].

#### 5.5.2.1 Respostas dos filhos e dos pais no IA(a)

Procede-se ao estudo correlacional dos resultados dos filhos e dos pais no IA(a) (Quadro 5.45). Considerando o resultado total de AC (última linha do quadro), constata-se que as respostas dos filhos não se correlacionam significativamente com as dos respetivos pais; o mesmo se verifica quando separados os filhos por sexo. Discriminando a análise, no caso dos rapazes, não se verificam correlações estatisticamente significativas entre as suas respostas e as dos seus pais ao nível das escalas do IA(a). No caso das raparigas, verificam-se correlações estatisticamente

significativas, embora de intensidade fraca, entre: as suas respostas e as das suas mães na autoavaliação de Cooperação ( $r=0.16$ ;  $p<.05$ ), e as dos seus pais na autoavaliação da Curiosidade ( $r=0.16$ ;  $p<.05$ ).

Quadro 5.45 – Coeficientes de correlação de Pearson ( $r$ ) entre resultados dos filhos e dos pais nas escalas do IA, segundo os sexos

Escalas	Raparigas		Rapazes		Total	
	Mãe (N=212)	Pai (N=198)	Mãe (N=186)	Pai (N=179)	Mãe (N=398)	Pai (N=377)
Preocupação	.05	.12	.00	.02	.03	.08
Controlo	.00	.10	-.01	.13	-.01	.11
Curiosidade	.04	<b>.16*</b>	.03	.11	.04	<b>.14*</b>
Cooperação	<b>.16*</b>	.01	.05	.01	.10	.01
Confiança	.05	.05	.00	-.03	.03	.01
IA	.07	.13	.05	.07	.06	.10

Notas: \* $r$  significativo para  $p<.05$ ; a negrito as correlações estatisticamente significativas.

A relação encontrada na autoavaliação da Cooperação entre mães e filhas e da Curiosidade entre pais e filhas parece concordante com práticas educativas e expectativas sociais que tradicionalmente estimulam e valorizam, no exercício do papel materno, a aprendizagem e o ensaio de competências relacionados com o relacionamento interpessoal e, para o papel paterno, a transmissão de recursos relacionados com a exploração, já encontrada em estudos anteriores. Estes resultados podem significar uma ação de modelação mais direta das mães no domínio do relacionamento interpessoal, assim como dos pais para a exploração, a experimentação e a assunção de riscos, modelação essa com maior expressão nas filhas do que nos filhos.

Em síntese, estes resultados vão no sentido do formulado em *H13* (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais). O impacto das variáveis psicológicas consideradas na AC dos filhos é diferente, quer entre rapazes e raparigas, quer entre variáveis associadas às mães ou aos pais, pois as correlações são mais fortes no caso das raparigas e têm diferentes intensidades em algumas dimensões, conforme dizem respeito a mães ou a pais.

Em termos gerais, os resultados sugerem a rejeição de *H12a* (AC dos filhos afetada pela AC dos pais), pois a autoavaliação da AC de pais e filhos não se encontra correlacionada ou apenas apresenta correlações de baixa intensidade em algumas dimensões. Nesta amostra não se verifica que filhos cujos pais apresentem resultados mais elevados no IA(a) tendam, eles próprios, a apresentar resultados mais elevados (ou o inverso).

### 5.5.2.2 Respostas dos filhos no IA(a) e na sua Forma F

Procede-se ao estudo correlacional dos resultados de filhos no IA(a) e no IA(a) – Forma F (Quadro 5.46). Considerando o resultado total, constata-se que as médias das autoavaliações dos filhos se correlacionam significativa e positivamente com as médias das avaliações que estes fazem dos pais, com uma força de correlação mais forte com os *pais* do que com as mães ( $r=0.28$ ;  $p<.01$ /mães;  $r=0.46$ ;  $p<.01$ /*pais*). O mesmo se aplica quando separada a amostra de filhos por sexo. Discriminando a análise ao nível das escalas do IA(a), para todas se verificam correlações significativas e positivas entre a autoavaliação dos filhos e a avaliação que estes fazem das várias dimensões da AC dos pais. Constata-se ainda, sem exceção, que é com os resultados dos *pais* que os resultados dos filhos assumem valores de correlação mais altos.

Tendo anteriormente sido observada a quase inexistência de relação entre as autoavaliações da AC de pais e de filhos, estes resultados sugerem que a percepção que os filhos possuem da AC dos pais constituiu um elemento crítico para a forma como percebem os seus próprios recursos de AC.

Quadro 5.46 – Coeficientes de correlação de Pearson ( $r$ ) entre resultados dos filhos no IA e no IA-Forma F, segundo os sexos

Escala	Raparigas		Rapazes		Total	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Preocupação	.18**	<b>.33**</b>	.16*	<b>.31**</b>	.16**	<b>.32**</b>
Controlo	.16*	.29**	.22**	<b>.38**</b>	.19**	<b>.33**</b>
Curiosidade	.27**	<b>.30**</b>	.17*	<b>.32**</b>	.21**	<b>.30**</b>
Cooperação	<b>.34**</b>	<b>.50**</b>	.22**	<b>.39**</b>	.27**	<b>.44**</b>
Confiança	.29**	<b>.33**</b>	.26**	<b>.35**</b>	.28**	<b>.34**</b>
IA	<b>.31**</b>	<b>.48**</b>	.26**	<b>.46**</b>	.28**	<b>.47**</b>

Notas: \* $r$  significativo para  $p<.05$ ; \*\* $r$  significativo para  $p<.01$ ; a negrito as correlações moderadas ( $r\geq.30$ ); a negrito e sublinhado as correlações fortes ( $r\geq.50$ )

No estudo correlacional dos resultados dos filhos no IA(a)–Forma F e os resultados dos pais no IA(a) verifica-se que as correlações assumem valores muito próximos de zero para todas as escalas, assim como para o resultado total de AC, o que sugere dificuldade dos filhos em serem “bons conhecedores” dos recursos de AC que os pais consideram possuir. Trata-se de um resultado que sugere que a forma como os filhos percebem os recursos de AC dos pais não decorre apenas da modelação direta que estes lhes proporcionam (correlação significativa e positiva encontrada entre AC

autopercebida dos filhos e a percepção destes sobre a AC dos seus pais), integrando outros processos perceptivos que são explorados nas análises subsequentes.

Na sequência dos resultados referidos em 5.5.2.1 poderemos especular que não só os filhos constroem o autoconhecimento da sua AC sem “acesso direto” ao conhecimento que os pais possuem da sua própria AC (em termos gerais, a AC autopercebida de ambos não está correlacionada), como também os filhos parecem não ser bons conhecedores da AC dos pais (a forma como percebem a AC dos pais não se correlaciona com a forma como estes a autopercebem).

Contudo, os resultados apresentados no Quadro 5.46 expressam de forma clara que a AC autopercebida dos filhos se relaciona positiva e significativamente com a percepção que os filhos possuem da AC dos pais, resultado que coloca forte enfoque na importância dos processos perceptivos, enquanto mediadores fulcrais na construção da AC dos filhos em contexto familiar.

Em síntese, os resultados sugerem a confirmação de *H12b (AC dos filhos afetada pela percepção que os filhos têm da AC dos pais)*. A AC dos filhos é afetada pela percepção que têm da AC dos pais, pois a autoavaliação da AC de filhos e a percepção destes sobre a dos pais encontra-se fortemente correlacionada em todas as dimensões. Parece, deste modo, que os filhos conhecem os seus recursos de AC de forma correlacionada com a imagem que possuem desse tipo de recursos nos seus pais, sendo esta em si uma construção familiar, por sua vez importante para a construção da AC dos filhos.

Estes resultados vão também no sentido do formulado em *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*, o impacto na AC dos filhos das variáveis psicológicas consideradas é diferente, quer entre rapazes e raparigas, quer entre variáveis associadas às mães ou aos pais, pois as correlações são mais fortes no caso dos pais comparativamente com as mães. Já no que diz respeito a rapazes e raparigas a intensidade das correlações não apresenta grandes diferenças na maioria das dimensões.

### 5.5.2.3 Respostas dos filhos no IA(a) e respostas dos pais no IA(a)-Forma P

Procede-se ao estudo da relação entre as respostas dos filhos no IA(a) e as respostas dos pais no IA(a) – Forma P (Quadro 5.47). Este estudo incide num mesmo objeto de avaliação, a AC dos filhos (autoavaliada por estes e avaliada pelos pais).

Considerando o resultado total de AC, constata-se que as autoavaliações dos filhos se correlacionam significativa e positivamente com as avaliações que os pais fazem daqueles ( $r=.29$ ;  $p<.01/mães$ ;  $r=.28$ ;  $p<.01/pais$ ) e que o mesmo ocorre quando separados os filhos por sexo. Constitui exceção o facto da autoavaliação dos rapazes não estar correlacionada com a avaliação que os pais fazem deles nas escalas Controlo, Curiosidade e Cooperação, nem com a avaliação que as mães fazem deles na escala Cooperação.

*Quadro 5.47 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre os resultados dos filhos no IA e os resultados dos pais no IA-Forma P, segundo os sexos*

Escalas	Raparigas		Rapazes		Total	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Preocupação	.35**	.33**	.33**	.30**	.34**	.32**
Controlo	.28**	.28**	.23**	.14	.25**	.21**
Curiosidade	.36**	.29**	.20**	.13	.29**	.22**
Cooperação	.20**	.16*	.13	.13	.19**	.16*
Confiança	.30**	.32**	.24**	.22**	.26**	.26**
IA	.36**	.34**	.23**	.19*	.29**	.28**

Notas: \*r significativo para  $p<.05$ ; \*\*r significativo para  $p<.01$ ; a negrito as correlações moderadas ( $r\geq.30$ )

Um aspeto a reter nestes resultados é o seu contributo em termos de validade das medidas proporcionadas pelo IA. Anastasi e Urbina (1997) referem que o desempenho num teste pode ser confirmado através de um critério que pode ser tanto uma medida direta ou indireta do que o teste pretende prever. O IA-forma P pode considerar-se uma medida indireta da AC dos jovens. Assim, a correlação significativa entre o IA e sua forma P constitui um indicador de validade de critério concorrente, na medida em que reflete uma relação entre o IA e uma outra medida indireta da AC obtida em simultâneo.

Os resultados expressam que os pais avaliam a AC dos filhos segundo um padrão de respostas consistente com o padrão com que os filhos se autoavaliam, ocorrendo convergência nas respetivas perceções. A relação significativa e positiva entre respostas de pais e de filhos pode ser interpretada, do ponto de vista psicológico, como significando que os pais conhecem os filhos no que respeita à AC destes e, conversamente, que os filhos “se dão a conhecer” aos pais. Contudo, o facto de os pais avaliarem a AC dos filhos com valores médios mais baixos, exprime o maior grau de parcimónia na avaliação da AC dos filhos e, porventura, maior grau de realismo nesse processo avaliativo.

O impacto diferente das variáveis psicológicas na AC dos filhos em função do sexo destes e dos pais, formulado em *H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais)*, é confirmado nestes resultados, pois quando se discrimina a análise entre rapazes e raparigas, verificam-se valores de *r* mais elevados para as raparigas, quer relativamente às mães, quer aos *pais*, sugerindo que estas “se dão a conhecer” melhor aos pais.

A combinação das duas tendências referidas, exprime-se no facto dos resultados dos rapazes, nas escalas Controlo e Curiosidade não apresentarem correlação significativa com as dos *pais*, embora apresentem com as das mães. Na escala Cooperação as respostas das mães, tal como as dos *pais*, não estão correlacionadas com as dos rapazes, mas estão com as das raparigas. Este resultado poderá sugerir que para os rapazes ocorre maior dificuldade de autoavaliação nesta dimensão psicológica. Tais dificuldades poderão ser extensíveis, embora em menor grau, às raparigas, pois esta é a escala em que se verificam os valores correlacionais mais baixos ( $r_s \leq .20$ ) com os resultados dos pais. O “padrão de relações percetivas” entre pais e filhos, diferenciado para a escala Cooperação relativamente às restantes, poderá traduzir a natureza distinta desta dimensão psicológica, já abordada em pontos anteriores da análise de resultados.

Assim, também este estudo da relação entre resultados dos filhos no IA(a) e dos pais no IA(a) – Forma P apresenta potencial informativo sobre o processo de influência parental na construção da AC dos filhos. A relação significativa encontrada entre a AC dos filhos e a imagem que os pais dela possuem, sugere que genericamente estes são bons conhecedores dos recursos de AC dos filhos, podendo para tal concorrer quer uma intenção parental básica para o entendimento/interpretação das características dos filhos a partir dos processos interativos que se estabelecem em família, quer a disponibilidade dos próprios filhos adolescentes em colaborar nesse processo de conhecimento. A percepção relativamente apurada que os pais possuem dos recursos de AC dos filhos constitui um domínio informativo crucial, com valor instrumental para a forma como espontaneamente, ou de forma apoiada, poderão envolver-se no apoio à construção da carreira dos filhos. Forças de correlação mais fortes para o sexo feminino, quer quando se discrimina a análise aos sexos dos pais, sugerindo que as mães possuem um maior conhecimento dos filhos do que os *pais*, quer quando se discrimina a análise aos sexos dos filhos, sugerindo que as raparigas “se dão a conhecer melhor aos pais” do que os rapazes, sugerem dificuldades acrescidas nesses processos de apoio para a díada do sexo masculino. Assim, os *pais* poderão sentir mais dificuldade em envolver-se na

construção da carreira dos filhos por existir uma base de conhecimento menos apurada destes, especialmente dos rapazes, e estes em exprimirem as suas características aos pais, especialmente aos *pais*. Assim, e em geral, os resultados sugerem que a díada *filho-pai* constitui aquela que mais atenção deverá merecer nas intervenções que visem promover o envolvimento parental na construção da carreira dos filhos.

Complementarmente, efetuou-se o estudo correlacional entre os resultados dos pais no IA(a)–Forma P e os resultados dos pais no IA(a), verificando-se correlações significativas e positivas quer para a AC total, quer para cada uma das escalas. Não se trata apenas de os resultados anteriormente referidos indiciarem que os pais constituem “bons avaliadores” da AC dos filhos, revelando-se conhecedores dos seus filhos, o processo adquire uma configuração mais complexa quando atendemos ao facto dos pais percecionarem a AC dos filhos de forma relacionada com a perceção que têm da sua própria AC.

Em síntese, os resultados sugerem a confirmação de *H12c* (AC dos filhos afetada pela perceção que os pais têm da AC dos filhos), a AC dos filhos é afetada pela perceção que os seus pais têm desta pois a autoavaliação da AC de filhos e a perceção que os pais têm desta encontra-se fortemente correlacionada em todas as dimensões.

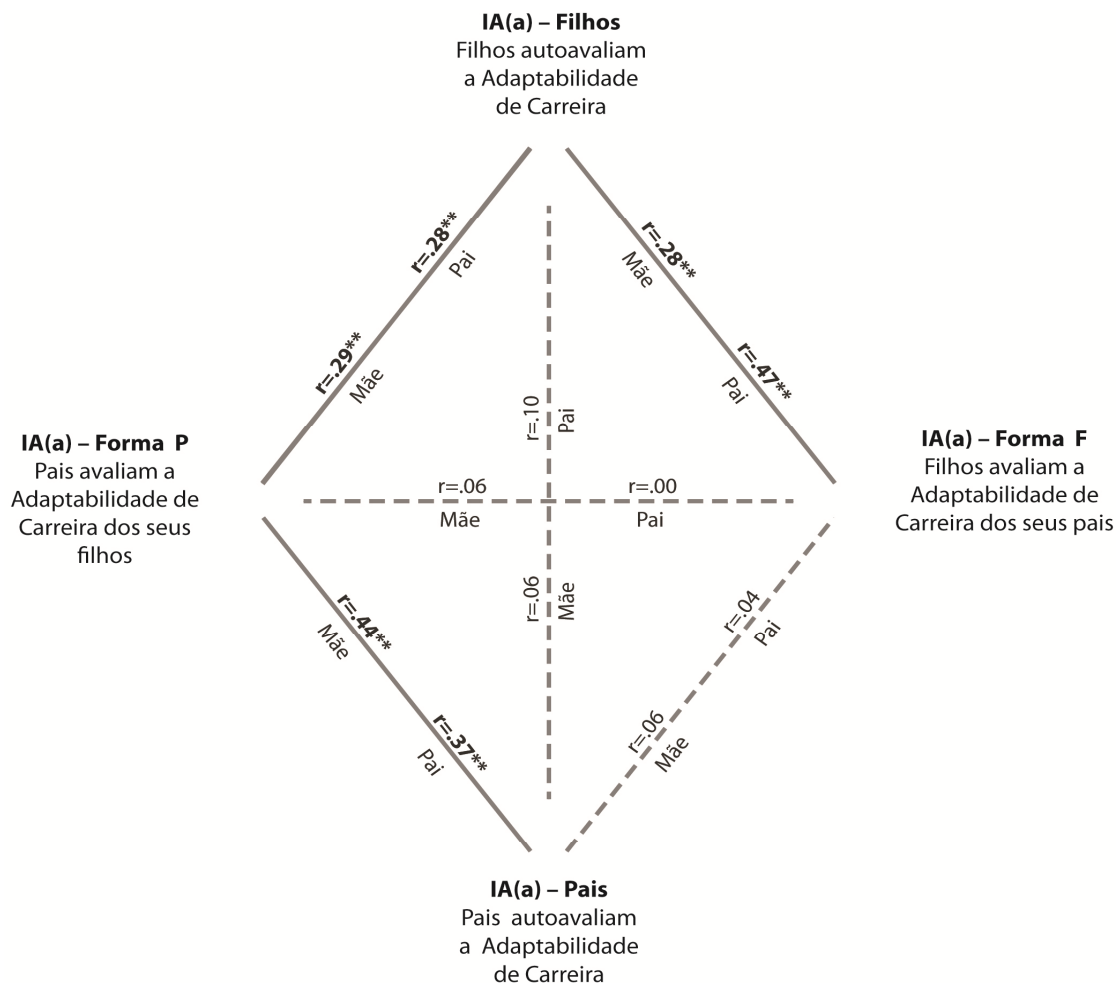
Estes resultados vão também no sentido do formulado em *H13* (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais). O impacto na AC dos filhos das variáveis psicológicas consideradas é diferente, quer entre rapazes e raparigas, quer entre variáveis associadas às mães ou aos pais.

### 5.5.3 Diagrama correlacional integrado de auto e heteroavaliações

Na sequência dos estudos efetuados nos pontos 5.5.1 e 5.5.2 apresenta-se o diagrama que sintetiza os coeficientes de correlação de Pearson relativos às medidas totais dos filhos e dos pais no IA(a) e nas suas formas F e P (Figura 5.8). O diagrama, que finaliza a apresentação dos resultados da presente investigação, permite uma representação integrada das relações entre auto e heteroavaliações da AC de pais e filhos.



**Figura 5.8 – Diagrama das correlações entre medidas totais de filhos e pais e no IA(a),  
respetivamente nas suas Formas F e P**  
(Coeficientes de correlação de Pearson)



Notas: \*\* -  $r$  significativo para  $p < .01$

Em primeiro lugar, e centrando a atenção nas medidas totais de autoavaliação da AC dos filhos [IA(a) filhos], estas correlacionam-se de forma estatisticamente significativa, quer com as medidas da avaliação que os filhos fazem da AC dos seus pais [IA(a) – Forma F;], quer com as medidas da avaliação que estes últimos fazem da AC dos seus filhos [IA(a) – Forma P]. Apura-se, assim, que a autoavaliação que os filhos fazem da sua AC se associa a processos heteroperceptivos na família, nomeadamente: (1) à percepção que os mesmos possuem da AC dos seus pais, exprimindo a modelagem que estes exercem no desenvolvimento da AC dos filhos, notando-se, em especial, o papel mais crítico que a percepção que possuem dos seus pais parece desempenhar nesse processo ( $r = .28$ ;  $p < .00$ /mães;  $r = .47$ ;  $p < .00$ /pais),

corroborando resultados de outros estudos que sugerem, em geral, um maior impacto da figura paterna na representação do papel de trabalhador em contexto familiar; (2) à percepção que os pais possuem da AC dos seus filhos, parecendo, desta forma, que os resultados do presente estudo conferem aos pais o estatuto de “bons conhecedores” dos recursos de AC dos seus filhos, ou, conversamente, que os filhos se conhecem à imagem da percepção que os pais possuem deles, antevendo-se a importância da atuação concomitante de outros processos perceptivos. Como refere Roach (2010), os jovens precisam sentir que os seus pais acreditam nas suas capacidades.

Estes resultados são concordantes com os do estudo de regressão linear múltipla, no qual das 30 variáveis psicológicas testadas, apenas apresentaram capacidade explicativa para a variância da AC dos filhos, medidas de heteropercepção, quer de *pais* em relação aos filhos, quer de filhos em relação aos *pais*.

Em segundo lugar, verifica-se que as medidas totais de autoavaliação da AC dos pais [IA(a) pais] se relacionam com a heteroavaliação que estes têm dos filhos [IA(a) – Forma P], sobretudo com a avaliação que as mães fazem dos filhos ( $r = .44$ ;  $p < .00$ /mães;  $r = .37$ ;  $p < .00$ /pais). Este resultado pode ser interpretado como uma manifestação de que os pais tendem a perceber nos filhos características que percebem em si próprios, ou seja, a “ver” nos filhos reflexos de si mesmos. Assim, poder-se-á considerar que a autopercepção que os pais possuem da sua AC joga um papel considerável na forma como percebem essa mesma dimensão psicológica nos seus filhos adolescentes, que, por sua vez, será relevante para a forma como estes a autopercebem. Ou seja, o “espelho que os filhos proporcionam aos pais” opera um papel importante nas dinâmicas familiares construtivas da AC dos filhos.

Em terceiro lugar, não ocorre relação estatística significativa entre a avaliação que os filhos fazem da AC dos pais [IA(a) – Forma F] e a autoavaliação destes [IA(a) pais] (ou seja, os filhos “não conhecem os pais” como estes “se conhecem a si próprios”), embora, como acima referido, a forma como os filhos percebem a AC dos seus pais esteja relacionada com a forma como os filhos se autopercebem nesse domínio. Assim, os resultados sugerem que o conhecimento que os filhos possuem dos pais constitui em si mesmo “uma construção” efetuada no contexto das relações familiares, em que, também o “espelho que os pais proporcionam aos filhos” (e em especial, o fornecido pelo *pai*), opera um papel fundamental nas dinâmicas familiares construtivas da AC dos filhos.

Em suma, considerando as hipóteses formuladas no âmbito de QI 4, os resultados sugerem, por um lado, a rejeição de *H12a* (*AC dos filhos afetada pela AC dos pais*), não se verificando relação entre o IA(a) de filhos e de pais, e, por outro lado, a não rejeição das restantes hipóteses *H11* (*variáveis psicológicas com maior peso na explicação da variância da AC*), *H12b* (*AC dos filhos afetada pela percepção que os filhos têm da AC dos pais*), *H12c* (*AC dos filhos afetada pela percepção que os pais têm da AC dos filhos*), e *H13* (*auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais*).

Estes resultados mostram que a influência parental na AC dos filhos assenta em processos percetivos dinâmicos que ocorrem no espaço relacional da família, constituindo uma coconstrução familiar. Deste modo, as percepções mútuas de pais e de filhos, e a forma como reciprocamente se afetam e estimulam, constituem variáveis críticas a que importa atender para tornar as intervenções de carreira eficazes, nomeadamente aquelas que visem promover a AC.



## CONCLUSÕES

---

Estamos a ficar muito interessados nas abordagens relacionais das carreiras (...). Anne Roe (1956) trabalhou nessa área, mas não teve muito sucesso. Não sei porquê. Os técnicos no terreno dizem que os relacionamentos influenciam fortemente a escolha da carreira e os ajustamentos, mas os resultados da investigação têm sido pouco claros. Eu acho que vamos voltar ao papel da família e das relações interpessoais na carreira. A publicação de números especiais e de monografias irá aumentar o interesse sobre este tópico. (p. 132).

In Audrey Collin (2001): An interview with Mark Savickas: Themes in an eminent career, *British Journal of Guidance & Counselling*, 29, 121-136.



A influência da família e, em particular, a influência dos pais, é considerada de forma mais ou menos explícita em diferentes abordagens conceituais da carreira (Pinto & Soares, 2001; Soares, 1998; Soares & Pinto, 1997). Já na década de 1950 autores como Super (1957) e Holland (1959) a integram nas suas formulações teóricas e Roe (1957) a toma como base do seu modelo sobre o desenvolvimento da personalidade aplicado à escolha de carreira. O tema foi retomado em diversos enquadramentos teóricos, designadamente em modelos estruturais (Holland, 1973; Lofquist & Dawis, 1991) e modelos desenvolvimentistas (Super, 1980, 1990; Gottfredson, 1981, 1996) ou desenvolvimentistas-contextualistas (Vondracek, 1990; Vondracek & Fouad, 1994); em modelos de inspiração psicodinâmica (Bordin, 1990), cognitivista-comportamentalista (Krumboltz, 1996; Lent, Brown & Hackett, 1996) ou sistémica (Blustein, Devenis & Kidney, 1989). As várias abordagens analisam o fenómeno da influência parental com diferentes graus de extensão, de especificidade e de explicitação.

No decurso da primeira década do século XXI, novas concepções e construtos emergem no panorama da Psicologia das Carreiras. As recentes perspetivas construtivistas da carreira acentuam os aspetos relacionais da construção da carreira: esta constrói-se na ação recíproca entre um *self* dinâmico e um mundo em mudança, um mundo de papéis e de relações interpessoais; ao mesmo tempo que os indivíduos respondem para se adaptar às múltiplas transições e transações do contexto, assumem a agência e a autoria na coconstrução de significados que conferem direção às suas carreiras (Savickas, 2013). A construção de significado através dos processos dinâmicos e reflexivos estabelecidos com o contexto social constitui o próprio processo de construção de si, que é assim uma coconstrução (Guichard, 2009). O significado pode também ser visto como emergindo das ações e projetos conjuntos através dos quais os indivíduos se relacionam nas suas vidas (Young, Valach & Collin, 1996, 2002; Young & Valach, 2004). Nas concepções construtivistas e construcionistas da carreira a influência parental decorre naturalmente dos conceitos preconizados de coconstrução de si, dos projetos e da carreira/vida, considerando o papel primordial que aos pais e a família desempenham enquanto figuras primordiais dos contextos relacionais dos indivíduos.

A influência parental na carreira tem vindo a constituir-se um importante domínio de investigação. A revisão dos estudos empíricos efetuada nesta tese identifica uma vasta diversidade de tópicos que têm vindo a ser abordados, sob grande variedade de

enquadramentos teóricos. Whiston e Keller (2004) fazem notar o reconhecimento de diversos autores relativamente à forte interação entre as variáveis habitualmente designadas estruturais ou do foro sociodemográfico. Efetivamente, os estudos mais recentes acusam a interdependência, não só entre essas variáveis, como também da sua “internalização” em estruturas psicológicas, na linha das formas identitárias que a sociedade disponibiliza e que se apresentam estruturantes para as experiências subjetivas das pessoas e a formação da sua identidade (Blustein et al., 2011; Guichard, 2005, 2009). Os estudos identificam fatores de oportunidade e de socialização, que interagem de modo muito significativo, produzindo intrincados processos para o exercício da influência parental na carreira. Verifica-se a tendência crescente para o recurso a metodologias qualitativas, valorizadas pelas perspetivas pós-modernas das carreiras, e neste domínio, a importante linha de investigação-ação que Young e colaboradores têm vindo a prosseguir, enquadrada na teoria contextual da ação, que aborda os projetos de carreira enquanto projetos conjuntos (isto é, construídos em relação), destacando o papel dos pais nas parcerias da respetiva coconstrução (Young & Poupadiu, 2012).

A componente empírica da presente tese constitui um contributo para o estudo da influência parental na carreira ao investigar de que forma variáveis relativas à família, enquanto contexto primordial para os processos interativos construtivos dos recursos adaptativos do indivíduo, se relacionam com medidas de adaptabilidade de carreira (AC) dos filhos, colhidas através do Inventário sobre Adaptabilidade (IA). Este consiste numa operacionalização do construto psicossocial e multidimensional de adaptabilidade de carreira de Savickas (1997, 2003, 2005, 2008b), que considera cinco dimensões psicológicas: Preocupação, Controlo, Curiosidade, Cooperação e Confiança.

Conforme descrito no Método, foram preparadas formas do IA para recolha de medidas de heteroavaliação entre pais e filhos: o IA-Forma F (AC da mãe e do *pai* percebida pelo filho-alvo), e o IA-Forma P (AC do filho-alvo percebida pelo pai e pela mãe). Foram recolhidos dados sobre os pais e as famílias dos filhos (variáveis sociodemográficas), assim como medidas de auto e heteroperceção da AC entre pais e filhos (variáveis psicológicas). A amostra do estudo é constituída por 1151 participantes, 403 jovens e 748 pais, integrados em 388 famílias, a maior parte de estrutura intacta (315). Os dados dos pais e dos filhos foram tratados de forma emparelhada.



O *primeiro objetivo* do presente estudo é o de analisar se as medidas de AC dos filhos e dos pais seguem as tendências das estatísticas descritivas e dos indicadores de validação observadas nos estudos internacionais. Para esse efeito averiguam-se as características metrológicas das medidas dos filhos no IA (50 itens) com recurso a estudos de consistência interna, de análise fatorial exploratória (AFE) e de análise fatorial confirmatória (AFC), que, no seu conjunto apresentam contributos positivos para a precisão das medidas dos filhos e para a sua validade de construto, convergente e discriminante. Não obstante, as análises sugerem a operacionalização mais parcimoniosa da medida (34 itens), que resulta na melhoria do seu ajustamento ao modelo hierárquico dos 5 C's, consistindo numa versão adaptada da anterior, referida como IA(a) e utilizada nas análises estatísticas do presente estudo.

Os *estudos metrológicos das medidas de pais e filhos- IA(a)* confirmam *H1a* e *H1b*, ou seja, os resultados dos filhos e os resultados dos pais no IA conferem suporte ao modelo de AC; e *H2a* e *H2b* ou seja, o modelo de AC é confirmado, respetivamente, pelos resultados dos filhos no IA-Forma F e os resultados dos pais no IA Forma-P: efetuam-se estudos de consistência interna e testam-se os modelos de AFC para os resultados dos filhos no IA(a)-Forma F e os das mães e dos *pais* no IA(a) e no IA(a)-Forma P. Obtêm-se adequados índices de ajustamento e saturações fatoriais consideradas substanciais para todos os indicadores dos construtos de primeira ordem (C's) e para a generalidade dos indicadores do construto de segunda ordem (adaptabilidade). Concluiu-se, globalmente, sobre o bom ajustamento das medidas ao modelo de AC teorizado e a adequação das características metrológicas das medidas dos pais e dos filhos nas formas de auto e heteroavaliação de AC. Assim, Os resultados obtidos pelos participantes (filhos e pais) apresentam indicadores que validam o modelo teórico de AC na base da construção da medida, tal como nos estudos internacionais (Savickas & Porfeli, 2010, 2012).

No que respeita às *estatísticas descritivas* confirmam-se as hipóteses *H3a* e *H3b*, ou seja, as medidas da AC dos filhos e dos pais seguem as tendências dos estudos internacionais, com valores médios altos e variabilidade reduzida: são calculadas as estatísticas descritivas das medidas de AC dos filhos e dos pais e verifica-se que estas apresentam médias elevadas associadas a baixa variabilidade das respostas, que resultam da concentração das respostas nas alternativas mais altas da escala de respostas (4 – *Bastante* e 5 – *Muito*). Para além da pertinência das explicações avançadas no ponto 5.1, tratando-se de uma tendência verificada nas medidas colhidas em diversos países,

torna-se plausível uma explicação relacionada com a natureza da medida. O indivíduo é interpelado para responder até que ponto “considera ser capaz de...”, podendo entender-se as respostas emitidas enquanto manifestação da sua crença de autoeficácia nos respetivos domínios psicológicos em apreciação, que, por escassez de experiência, poderá ser *irrealista*.

No presente estudo, a AC dos filhos é percebida por estes a um nível mais elevado do que o atribuído pelos pais; e a AC que os filhos percebem nos pais situa-se a um nível mais elevado do que a percebida por estes. Este padrão de resultados pode exprimir que um repertório experiencial mais reduzido nos filhos dificulta o seu conhecimento concreto das dimensões psicossociais em causa. O indivíduo considera “o que é capaz” ou “o que o outro é capaz”, baseado em crenças que, dependendo da sua experiência, poderão ser mais ou menos fundamentadas. Índices de ajustamento mais robustos na AFC dos modelos dos pais (mais experientes), comparativamente aos dos filhos, sugerem a importância da experiência de vida neste tipo de medida. Deste modo, a natureza psicossocial do construto poderá estar refletida nos resultados sugerindo maior adequação do instrumento a indivíduos mais experientes e a sua relevância, para captar questões de influência parental, já que os pais poderão introduzir nas suas perceções dos recursos de AC dos filhos um maior grau de realismo (ainda que esse seja o “realismo” que se associa às *suas realidades experienciais*).

O **segundo objetivo** do presente estudo é o de averiguar se as medidas de AC dos filhos diferem em função de *variáveis sociodemográficas*, que a investigação empírica tem vindo a identificar como críticas para ocorrência de influência parental. Para esse efeito realizam-se estudos diferenciais que procuram responder ao conjunto de hipóteses sobre diferenças entre grupos definidos a partir de algumas variáveis sociodemográficas.

No estudo da *AC dos filhos, em função do sexo* confirma-se *H4*, ou seja, a AC dos filhos não difere em função da variável sexo: apenas na dimensão Cooperação as raparigas apresentam resultado médio mais elevado do que os rapazes. Como referido na fundamentação de *H4*, este resultado segue a tendência dos estudos de validação da CAAS (Savickas & Porfeli, 2010, 2012). É possível que rapazes e raparigas, através de processos diferenciados, alcancem níveis de AC semelhantes, tal como encontrado relativamente ao construto multidimensional e psicossocial de exploração vocacional (Pizzorno et al., 2014; Taveira, 2000).

Contudo, o facto de os pais perceberem a AC das raparigas significativamente mais elevada do que a dos rapazes, em conjugação com a possibilidade dos pais percecionarem os recursos de AC dos filhos com maior realismo do que os filhos (referida no âmbito de *H3a* e *H3b*) levanta a possibilidade de que o maior nível de *irrealismo* dos filhos (comparativamente aos pais) na perceção da sua AC, acima sugerido, seja ainda mais acentuado no caso dos rapazes. Esta possibilidade é reforçada pelo facto das mães, percecionarem de forma significativamente mais elevada (do que os pais) a AC de carreira das filhas (não se verificando o mesmo para o caso dos filhos). Este eventual *irrealismo* na perceção dos recursos de AC dos rapazes (por comparação com as raparigas) constitui um aspeto a integrar em investigações futuras.

Quanto à AC em função da idade, confirma-se *H5a*, ou seja, a AC dos filhos que frequentam o 9º ano de escolaridade (média etária 14.3) é mais elevada que a dos que frequentam o ensino secundário (média etária 16.7): este resultado reflete a natureza psicossocial do construto, ou seja, mais do que diferenças na idade cronológica, as medidas da AC diferenciam-se em função dos investimentos em curso para resposta às tarefas psicossociais com que os indivíduos se confrontam, mais significativas para os que frequentam o 9º ano de escolaridade, que precede a transição do ensino básico para o ensino secundário e a tomada de decisão sobre um curso a prosseguir, decisão socialmente percecionada como determinante e/ou condicionadora de percursos subsequentes, nomeadamente para o acesso a cursos do ensino superior.

Confirma-se *H5b*, ou seja, a AC dos pais é mais elevada do que a dos filhos: os pais possuem um repertório mais vasto de interações sociais e de experiência em diversos papéis de vida, tendo já realizado diversas tarefas vocacionais, respondido a transições e vivenciado grande diversidade de situações profissionais, algumas eventualmente desestabilizadoras, que contribuem para a construção de recursos de adaptabilidade.

Relativamente à AC dos filhos em função de variáveis sociodemográficas dos pais, não se confirmam *H6*, *H7a*, *H7b* ou seja, verifica-se que a AC dos filhos não é mais elevada, respetivamente, quando os pais têm níveis educacionais mais elevados, exercem atividade profissional (relativamente aos que não exercem), ou exercem atividade profissional por conta própria (relativamente aos que exercem atividade por conta de outrem): as características sociodemográficas dos participantes condicionam fortemente o estudo destas variáveis, devido à fraca representatividade de diversas categorias para as variáveis em estudo. Em aproximadamente 80% das famílias pelo

menos um dos pais é titular de um curso superior e 92% dos pais exerce atividade profissional a tempo integral, 73% dos pais trabalha por conta de outrem. No seu conjunto estas características desencorajam a generalização destes resultados, considerando-se relevante a sua abordagem em estudos subsequentes com amostras mais heterogéneas.

Relativamente à *AC dos filhos em função do estatuto socioeconómico da família*, confirma-se *H8*, ou seja, a AC dos filhos é mais elevada em famílias com maior nível socioeconómico: este resultado está de acordo com a relação positiva que a literatura tem documentado entre o ESE e resultados e processos da carreira dos filhos. Melhores recursos socioeconómicos na família parecem influenciar favoravelmente a construção de recursos de AC.

No entanto, nota-se que a diferença verificada não é muito acentuada, sendo estatisticamente significativa apenas para o valor total do IA(a) e a dimensão Curiosidade, sugerindo que para os restantes C's, a natureza psicossocial destes age de forma “protetora” ao impacto desta variável. Para o valor total do IA(a) a diferença ocorre apenas na comparação dos grupos mais extremados do ESE da família: “nenhum dos pais pertence à classe 1 da classificação socioeconómica europeia” e “os dois pais pertencem à classe 1 da classificação socioeconómica europeia”. Apenas a dimensão Curiosidade acusa significativamente o impacto do ESE da família, sugerindo que a construção dos ABC's da exploração da carreira poderão ser mais suscetíveis à disponibilidade de meios económicos. Complementarmente, a perceção dos recursos de Curiosidade do indivíduo poderão ser condicionados pela visão que constrói do mundo a partir da sua classe social (Liu, Soleck, Hopps, Dunston & Pickett, 2004). Nesta visão do mundo entra uma história experiencial e perspetivas sobre o acesso a estruturas de oportunidade e de suporte, que incluem as redes relacionais, e expectativas de futuras experiências exploratórias, uma visão que com forte probabilidade se apresenta mais otimista no caso dos indivíduos de classes sociais mais elevadas. Nota-se, contudo, que a homogeneidade da amostra de participantes poderá ter atenuado o impacto do ESE parental na AC dos filhos: apenas 3.3% das famílias não incluem pais nas duas primeiras classes da classificação socioeconómica europeia. No futuro será importante que outros estudos considerem amostras com maior diversidade de ESE para análises mais fundamentadas.

Relativamente à *AC dos filhos em função da configuração da família*, rejeitam-se *H9* e *H10*, ou seja, verifica-se que a AC dos filhos não é mais elevada, respetivamente,

em famílias intactas (comparativamente às monoparentais ou reconstruídas) e em jovens com irmãos (comparativamente aos que são filhos únicos): Embora estudos empíricos tenham referido um impacto positivo da pertença a famílias intactas em variáveis da carreira dos filhos, é possível que a natureza psicossocial e multidimensional do construto de AC seja protetora relativamente a eventuais efeitos nefastos das situações de rutura e reestruturação familiar. A rutura e reconfiguração das famílias e unidades domésticas tem vindo a ser cada vez mais frequentes, adquirindo um estatuto mais “normativo”, sendo provável que a conflitualidade se tenha atenuado, com diminuição dos seus efeitos negativos nos filhos. As alterações estruturais na família constituem em si experiências de descontinuidade e transição, que proporcionam ao indivíduo a oportunidade de ativar e promover, recursivamente, os ABC’s da adaptabilidade a uma nova realidade familiar, transportáveis para o domínio da carreira, ou seja, promotores da AC, na perspetiva integrada dos vários domínios da vida das pessoas (Richardson, 1993, 2009).

Quanto ao facto dos *filhos únicos ou com irmãos* não apresentarem diferenças na AC, trata-se de um resultado que contraria a natureza psicossocial do construto, já que as transações e os desafios que habitualmente caracterizam as relações entre irmãos, fariam supor o resultado formulado na hipótese. Trata-se de um aspeto a merecer estudo futuro, atendendo à elevada expressão numérica da configuração familiar que apresenta um único filho nas sociedades atuais.

O *terceiro objetivo* do presente estudo é o de averiguar o peso relativo das variáveis sociodemográficas e psicológicas na explicação da AC dos filhos. Para esse efeito testaram-se modelos de regressão linear múltipla (MRLM), combinando variáveis sociodemográficas e psicológicas, para averiguar quais as que apresentam maior capacidade explicativa da variância das medidas de AC dos filhos.

Relativamente à questão *variáveis sociodemográficas versus variáveis psicológicas*, confirma-se *H11*, ou seja, as variáveis psicológicas apresentam maior peso na explicação da variância da AC do que as variáveis sociodemográficas: o modelo 1 testado considera 14 variáveis independentes: oito sociodemográficas e seis psicológicas (AC auto e hetero percebida por pais e filhos). Duas variáveis psicológicas são incluídas no modelo (que exclui todas as variáveis sociodemográficas): AC dos pais percebida pelos filhos e AC dos filhos percebida pelos pais. No modelo 2 testado não foram propositadamente introduzidas as variáveis psicológicas, pretendendo-se analisar se, na ausência do efeito destas, a ação conjunta das variáveis sociodemográficas

permite, por si, explicar alguma da variabilidade da AC dos filhos. O modelo não obtém significância estatística, sendo a percentagem de variância explicada nula. Os resultados são concordantes com a natureza psicossocial e multidimensional do construto de AC (Savickas, 1997, 2003, 2005, 2008b, Savickas & Porfeli, 2010, 2012) e vão ao encontro dos verificados em diversas linhas da investigação em psicologia, que salientam a necessidade de atender à relevância dos processos psicológicos na interação com variáveis estruturais, não podendo a intervenção destas ser analisada como mecanismos de ação isolada. Retoma-se este aspeto mais adiante.

*O quarto objetivo* do presente estudo é o de analisar o padrão relacional da AC auto e heteropercebida entre filhos e pais. Para esse efeito consideram-se os resultados de MRLM, nomeadamente, os obtidos no modelo 1 e procede-se à testagem de um terceiro MRLM que considera apenas as medidas psicológicas (auto e heteroperceções da AC entre filhos e pais), e recorre-se ainda a estudos correlacionais entre essas medidas psicológicas.

Os estudos de regressão linear múltipla rejeitam *H12a*, ou seja, verifica-se que a AC dos filhos não é afetada pela AC dos pais. Confirmam-se, parcialmente *H12b* e *H12c*, ou seja, a AC dos filhos é positivamente afetada, respetivamente, pela perceção que os filhos têm da AC dos pais (mas não pela perceção que os filhos têm da AC das mães); e pela perceção que os pais têm da AC dos filhos (mas não pela perceção que as mães têm da AC dos filhos): o modelo 1 testado mostra que são as heteroperceções da AC de pais e filhos que apresentam relevância estatística para a explicação da variância da AC dos filhos; nenhuma medida de autoavaliação de AC dos pais surge incluída nos modelos, resultado que rejeita *H12a*. O modelo 3 testado considera 30 variáveis independentes, correspondentes aos 5 C's das seis medidas psicológicas (AC auto e heteropercebida por pais e filhos). Apenas sete variáveis psicológicas são incluídas no modelo: Confiança, Preocupação e Cooperação dos filhos percebidas pelos pais; e Cooperação, Controlo e Preocupação dos pais percebidas pelos filhos; e ainda a Preocupação dos filhos percebida pelas mães. Nenhuma medida de AC autopercebida pelos pais é incluída no modelo, o que reafirma a rejeição de *H12a*. Das sete variáveis incluídas no modelo, três dizem respeito a perceções que os filhos têm dos pais, e três dizem respeito a perceções que os pais têm dos filhos, confirmando parcialmente *H12b* e *H12c*, mas apenas para os pais. No seu conjunto estes resultados sugerem que os processos de influência não se exercem de uma forma “direta”, mas como uma

coconstrução que emerge através de processos perceptivos que se exercem entre pais e filhos.

As dimensões de Preocupação e Cooperação entre *pais* e filhos parecem destacar-se para a construção da AC dos filhos. Tal é concordante com a importância que Savickas (2005) confere à primeira, considerando-a o C mais importante da AC; e com a importância que diversos autores têm vindo a reconhecer à dimensão relacional da construção da carreira (Blustein, 2006; Blustein, Schultheiss & Flum, 2004; Richardson, 1993, 2012; Savickas, 2003). Ainda que diversos resultados, ao longo do estudo, tenham evidenciado que a Cooperação poderá distinguir-se dos restantes C's da AC, não concorrendo da mesma forma que os outros C's para a natureza do construto, a sua integração no presente estudo originou resultados que relevam a sua importância para os resultados de AC dos filhos.

Os estudos correlacionais entre as medidas psicológicas confirmam *H13*, ou seja, as relações entre a AC dos filhos e as duas medidas de heteroperceção da AC diferem em função do sexo dos pais: realizaram-se três estudos correlacionais que consideram as medidas de AC (valor total e por C) dos filhos na relação com a AC dos pais (estudo 1), a AC dos pais percebida pelos filhos (estudo 2), e a AC dos filhos percebida pelos pais (estudo 3). No estudo 1 constata-se a ausência de relação das medidas em todos os C's (nova confirmação de *H12a* ao nível dos C's): a forma como os pais percecionam os seus recursos de adaptabilidade, em todos os C's, não parece afetar a perceção desses mesmos recursos por parte dos filhos.

Nos estudo 2 e 3 constata-se relação significativa entre as medidas (reafirma-se a aceitação de *H12b* e *H12c*): no estudo 2 verifica-se que a AC dos filhos (raparigas e rapazes) se correlaciona com a perceção que estes têm da AC dos seus pais (mães e *pais*) para todos os C's, podendo interpretar-se este resultado como uma expressão da influência parental na AC dos filhos, os pais enquanto agentes/espelhos que proporcionam aos filhos recursos para a construção dos seus ABC's da carreira; no estudo 3 verifica-se que a AC dos filhos se correlaciona com a perceção que os pais (mães e *pais*) têm da AC dos seus filhos (raparigas e rapazes) para todos os C's, podendo interpretar-se este resultado como uma expressão da possibilidade dos filhos construírem um conhecimento dos seus ABC's influenciado pela forma como os pais percebem esses recursos nos filhos, ou seja, dos filhos se reverem no espelho que as próprias perceções parentais lhes proporcionam (os filhos percebem-se a partir da forma como os pais os percebem).

No estudo 2 verifica-se ainda que a força da relação é mais forte com as medidas dos *pais* (para todos os C's). Os filhos, em termos globais (rapazes e raparigas) constroem a sua AC de forma mais relacionada com a perceção que possuem dos recursos de AC dos seus *pais*. Assim, os *pais*, mais do que as mães, parecem constituir as figuras de referência e os representantes do papel social de trabalhador. Esta observação é tanto mais válida quanto mais se atende às características da presente amostra de famílias: mães mais qualificadas (70.1% das mães vs. 61.3% dos *pais* com curso superior) e a exercer atividades de elevado estatuto socioeconómico (63% das mães vs. 58,8% dos *pais* na classe mais elevada da classificação socioeconómica europeia). Trata-se de um resultado relacionado com os de outros estudos que concluem sobre a importância do papel desempenhado pelos *pais* para a opção por determinadas áreas profissionais (Houser & Garvey, 1983; Jackson & Meara, 1981; Lawson, Crouter & McHale, 2015; Pizzorno et al., 2014).

No estudo 3 verifica-se ainda que a força da relação é mais forte com as medidas das mães (para todos os C's), em especial para o caso das raparigas. As mães parecem conhecer melhor os recursos de adaptabilidade dos filhos (tal como estes os autopercecionam), ocorrendo especial convergência no caso das díadas mães-filhas. Este resultado, pode também significar que as raparigas interagem com os seus pais (em especial com as mães) de forma mais favorável a que estes as conheçam (comparativamente aos rapazes). O resultado é concordante com o de outros estudos que salientam maior protagonismo da figura materna em questões educativas e vocacionais dos filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007) e maior interação nas díadas mães-filhas em diálogos e na persecução de projetos (Domene, Socholotiuik & Young, 2011; Pizzorno et al., 2014).

O padrão relacional distinto da AC dos filhos com as medidas de heteroperceção de, e relativas a, mães e *pais*, verificado a partir dos estudos 2 e 3 é suficiente para confirmar *H13*, pois mostram o peso diferente que as variáveis associadas aos pais ou às mães pode ter para a explicação da variância da adaptabilidade de carreira dos filhos, bem como confirmam o sexo como uma das variáveis sociodemográficas que discriminam as heteroperceções da AC de pais e filhos.

Com o objetivo de obter um quadro ainda mais integrador das relações entre as medidas de auto e heteroavaliação da AC de pais e filhos, é elaborado um diagrama (Figura 5. 8) que apresenta as correlações entre os seis tipos de medidas colhidas. A análise do diagrama correlacional acresce ao acima referido: (1) não existe relação entre



a AC dos pais e a AC dos pais percebida pelos filhos, facto interpretável atendendo a que os filhos adolescentes poderão ainda possuir um conhecimento “não examinado” dos pais (note-se as diferenças significativas na comparação das respetivas medidas, já anteriormente analisadas), na linha da introjeção dos guias parentais proposta por Savickas (2005, 2011, 2012) como processo primordial para o exercício da influência parental na construção da carreira; (2) existe relação entre a AC dos pais e a AC dos filhos percebida pelos pais, mais forte no caso das mães. Este resultado, sugestivo de que os pais conhecem os recursos de AC dos filhos à semelhança dos recursos que conhecem em si mesmos, pode significar tendência para os pais “se verem ao espelho nos filhos”, mais expressiva no caso das mães. Trata-se de uma inferência alinhada com resultados de estudos que referem o carácter recíproco dos processos familiares no domínio da carreira, podendo a construção da AC em contexto familiar ser vista como um desses processos (Young et al., 2001).

Estes resultados contribuem para a conclusão sobre a aceitação da hipótese formulada em H13 (auto e heteroavaliação de AC entre filhos e pais distintas em função do sexo dos pais), pois mostram o peso diferente que as variáveis associadas aos pais ou às mães pode ter para a explicação da variância da adaptabilidade de carreira dos filhos, bem como confirmam o sexo como uma das variáveis sociodemográficas que discriminam as heteropercepções da AC de pais e filhos.

Em suma, a forma como os filhos autopercebem a sua AC está significativa e positivamente correlacionada com a forma como percebem a AC dos pais e como estes percebem a AC dos filhos, expressando-se assim a coconstrução dessa influência, ou seja, através dos processos percetivos que se exercem entre pais e filhos. Assim, os resultados obtidos no presente estudo sugerem que a AC dos filhos constitui matéria do conhecimento de pais e filhos. Por outro lado, alguns resultados obtidos no presente estudo sugerem que, do ponto de vista dos filhos, a AC dos pais não lhes é acessível. Especialmente para os mais novos/inexperientes não ocorrem recursos psicossociais que permitam uma perceção adequada da AC dos pais, podendo ser causa (ou fator concomitante) da “glorificação” dos pais (com exceção do C Confiança, a AC dos pais percebida pelos filhos é significativamente superior à AC autopercebida pelos pais).

Como *contributo para a compreensão e o estudo do construto de AC*, para além de alguns aspetos já referidos, considera-se a pertinência das medidas de pais e de filhos proporcionarem evidência sobre a validade e a precisão das medidas resultantes da operacionalização do construto psicossocial de AC.

Assim, e ainda com base nos estudos correlacionais, de acordo com o modelo de validação das medidas psicológicas de Messick, que propõe a recolha de diferentes tipos de evidência de validade (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1999), a correlação significativa e positiva entre os resultados dos filhos no IA(a) e dos pais no IA(a)–Forma P podem ser tomados como uma evidência adicional de validade das medidas proporcionadas pelo IA(A), nomeadamente, evidência de validade de critério, do tipo concorrente. Isto é, as respostas dos pais, que avaliam a AC, podem assumir-se como um critério concreto, que tendo sido analisado em simultâneo com as medidas obtidas pelos filhos no IA(a), se mostra significativamente relacionado com aquelas (Marôco, 2010). Assim, é fortalecida a evidência de validade das medidas do IA(a), mostrada nos estudos de análise fatorial em termos de validade de construto, convergente e divergente.

Por outro lado, tratando-se de resultados obtidos a partir de duas formas que visam colher medidas sobre o mesmo construto latente (AC) nos mesmos indivíduos (filhos), com recurso à inquirição de dois tipos de respondentes emparelhados (filhos e pais), as correlações significativas e positivas das respetivas respostas podem, complementarmente, considerar-se uma evidência de precisão de equivalência, ou seja, aquela que avalia a consistência com que diferentes formas de um teste ou instrumento medem um mesmo construto latente (Marôco & Marques, 2006). Assim, é também fortalecida a evidência da precisão das medidas do IA, abordada nos estudos de consistência interna.

Identificam-se como *principais limitações do presente estudo* as características da amostra de participantes com potencial para enviesamento dos resultados: (1) constituída por indivíduos que estavam a iniciar um processo de aconselhamento de carreira, sinalizando à partida, atitudes, crenças e competências favoráveis à utilização ativa de recursos no domínio da carreira; (2) constituída por famílias que, na busca de um apoio no âmbito do aconselhamento de carreira dos filhos, se mobilizaram para a sua utilização conjunta, comparecendo em díadas pai-filho (por vezes em tríadas) para participar em atividades propostas aos clientes no âmbito das atividades do serviço, desse modo revelando boas condições relacionais prévias ao estudo; (3) constituída por uma amostra de pais com elevados níveis educacionais e ESE. Consideram-se ainda limitações da amostra, que dificultaram ou inviabilizaram algumas análises, nomeadamente (1) fraca representatividade de famílias com uma configuração diferente

da intacta; (2) fraca representatividade de famílias com um número de filhos superior a dois.

Identificam-se como *contributos do presente estudo para a investigação* no domínio da influência parental na AC dos filhos a pertinência de averiguar, com recurso a estudos de natureza qualitativa (1) as razões para o facto da AC dos pais percebida pelos filhos não apresentar relação com autoperceção da AC dos pais, ou seja, porque razão os filhos não conhecem os recursos de AC dos pais? Que variáveis poderão promover esse conhecimento? A idade/experiência de vida altera este resultado? (2) as razões para o facto dos pais percecionarem a AC das raparigas a um nível mais elevado do que a dos rapazes, embora as medidas dos filhos não revelem diferenças entre os sexos. Trata-se de um resultado que sinalize mais dificuldades dos rapazes para a construção dos ABC's da adaptabilidade de carreira?

Como *contributos do presente estudo para o domínio da intervenção* em psicologia das carreiras, integradora da capacidade de influência parental, propõe-se que os seus conteúdos/formatos integrem a oportunidade para: (1) *conhecer melhor os pais* através de atividades conjuntas de “confrontação” entre medidas de AC auto e heteropercebidas entre pais e filhos para promover a relação entre as díadas, o conhecimento dos 5 C's e o conhecimento mútuo dos recursos de AC. Estas atividades poderão contribuir para o ajustamento deliberado das heteroperceções; desconstrução e coconstrução de situações em que as introjeções parentais possam estar a contribuir para estilos adaptativos demissivos, preocupados ou evitantes (Bartholomew & Horowitz, 1991; Savickas, 2002a) dificultadores de respostas adaptativas; (2) *envolver mais os pais* pela estimulação à sua participação em atividades como as anteriormente referidas, ou outras promovidas especificamente para os *pais*, de molde a estimular e fomentar o conhecimento dos seus filhos; (3) *promover a figura da mãe na relação com o papel de trabalho* através do diálogo, sobre o papel de mulheres e homens enquanto agentes que exercem o trabalho sob as mais diversas formas e contextos. Alargar o acesso/conhecimento de figuras que possam proporcionar modelos de identificação (Savickas, 2011). Promover a expansão das figuras de referência para a modelação de ABC's críticos para a AC e para a autoconstrução.

Na conclusão deste trabalho importa relevar as vantagens do envolvimento parental nas intervenções de carreira: em primeiro lugar, ao controlar ou moderar, junto dos pais, o impacto de variáveis críticas, o envolvimento parental atua de forma distal e preventiva (Vondracek, 1990) promovendo a construção da carreira dos filhos

(Savickas et al., 2009; Soresi, Nota, Ferrari & Ginevra, 2014). Por outro lado, se apoiados por uma estrutura adequada, os pais podem alargar e racionalizar o espectro dessas intervenções, promovendo um conhecimento mais adequado dos seus objetivos e da sua importância junto da comunidade (Bryan, DeBoard & Schrad, 2006; Downs et al., 2008; Palmer & Cochran, 1988; Soares & Pinto, 2004). As atividades que visam o envolvimento parental constituem uma oportunidade de devolver aos pais o reconhecimento da sua competência enquanto educadores e, se convidados a participar e envolvidos nas intervenções como recursos, tal resulta numa valorização significativa do seu papel educativo (Herbert, 1986; Carvalho & Taveira, 2010). O envolvimento parental apresenta benefícios para os próprios pais, maior apreço pelo seu papel, fortalecimento das redes sociais, acesso a mais e melhor informação e materiais e, recursivamente, acesso a oportunidades de coconstrução de si e da sua carreira (Herbert, 1986; Young et al., 2001).

Os recursos de adaptabilidade de carreira constituem um domínio fundamental para promover intervenções com envolvimento parental. Independentemente dos processos de coconstrução da adaptabilidade de carreira em curso na vida normal das famílias, que o presente trabalho versou, parece especialmente relevante estruturar iniciativas junto dos pais para que possam desencadear uma interação mais intencional e reflexiva com os seus filhos, através do diálogo e de atividades conjuntas promotoras da adaptabilidade de carreira. Estruturar iniciativas deste tipo em escolas e outros contextos educativos que permitam o acesso alargado a estes apoios constitui uma forma socialmente responsável de esbater as desigualdades sociais (Blustein et al., 2002; Blustein, Kozan, Connors-Kellgren & Rand, 2015) – afinal, um dos princípios que regem a psicologia das carreiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- Afonso M., & Taveira, M. C. (2001). *Exploração vocacional de jovens - Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género*. Braga: CEEP.
- Aguayo, D., Herman, K., Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2011). Culture predicts Mexican Americans' college self-efficacy and college performance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 79-89.
- Alwin, D. F., & Thornton, A. (1984). Family origins and the schooling process: Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784-802.
- Amatea, E. S., e Cross, E. G. (1980). Going places: A career guidance program for high school students and their parents. *The Vocational Guidance Quarterly*, 28, 274-282.
- Amundson, N. (2006). Challenges for Career Interventions in Changing Contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modelling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra. Acedido em: 13 de julho de 2014 em: <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=6209>
- Armstrong, P. I., Day, S. X., McVay, J. P., & Rounds, J. (2008). Holland's RIASEC model as an integrative framework for individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 1-18. doi:10.1037/0022-0167.55.1.1
- Arrington, K. (2000). Middle grades career planning programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 103-109.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306.
- Asendorpf, J. B., Denissen, J. A., & van Aken, M. G. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: Personality and social transitions into adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 997-1011. doi:10.1037/0012-1649.44.4.997
- Azam, A., & Hanif, R. (2011). Impact of parents' marital conflicts on parental attachment and social competence of adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 82, 157-170. doi: 10.1080/17405620903332039
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Witko, K. D. (2004). Junior high school career planning: what students want. *Canadian Journal of Counselling*, 38(2), 104-117.
- Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Witko, K. D. (2005). Parents' perceptions of their role in children's career planning. *Guidance & Counselling*, 20(3-4), 152-157.
- Barnes, J., Cote, J., Cudeck, R., & Malthouse, E. (2001). Factor analysis - checking assumptions of normality before conducting factor analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 10, 79-81.

- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown, R. W. Lent, S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4<sup>a</sup> ed., pp. 357-374). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Birk, J. M., & Blimline, C. A. (1984). Parents as career development facilitators: An untapped resource for the counselor. *The School Counselor*, 31, 310-317.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: LEA Associates.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 311-323.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202.
- Blustein, D. L., Kozan, S., & Connors-Kellgren, A. (2013). Unemployment and underemployment: A narrative analysis about loss. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 256-265.
- Blustein, D. L., Kozan, S., Connors-Kellgren, A., & Rand, B. (2015). Social class and career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh, P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 243-257). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14438-014
- Blustein, D. L., Murphy, K. A., Coutinho, M. T. V., Catraio, C., & Backus, F. R. (2011). Vocational Psychology. In: Paul R. Martin, Fanny M. Cheung, Michael C. Knowles, Michael Kyrios, Lyn Littlefield, J. Bruce Overmier, José M. Prieto (Eds.). *IAAP Handbook of Applied Psychology* (pp. 185-208). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Blustein, D. L., Prezioso, M., & Schultheiss, D. E. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future direction. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Blustein, D. L., Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In: D. Brown e L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (2<sup>a</sup> ed., pp. 102-144). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of family on career selection: A family systems perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 61(2), 87-91.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University.
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2012). The Role of Career Adaptabilities for Mid-Career Changers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 754-761.



- Brown, D. (1990). Summary, comparison and critique of the major theories. In: D. Brown e L. Brooks eds., *Career choice and development* (2<sup>a</sup> ed., pp. 338-363). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice. In Duane Brown and Associates, *Career Choice and Development* (4<sup>a</sup> ed., pp. 3-23). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Brown, M. T., Lum, J. L., & Voyle, K. V. (1997). Roe revisited: A call for the reappraisal of the theory of personality development and career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 283-294.
- Brown, M. T., & Voyle, K. V. (1997). Rejoinder. Without Roe. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 306-309.
- Brown, M. T., Yamini-Diouf, Y., & Ruiz de Esparza, C. (2005). Career Interventions for Racial or Ethnic Minority Persons: A Research Agenda. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, W. B. Walsh, M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (3<sup>a</sup> ed., pp. 227-242). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brown, S. D., & McPartland, E. B. (2005). Career Interventions: Current Status and Future Directions. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 195-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruncan, R. J. (1965). Perceived parental attitudes and parental identification in relation to field of vocational choice. *Journal of counseling Psychology*, 12(1), 39-47.
- Bryan, G., DeBoard, K., & Schrader, K. (2006). Building a professional Development System: A Case Study of North Carolina's Parenting Education Experiences. *Child Welfare*, 85(5), 803-818.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.
- Burlin, F.-D. (1976). The relationship of parental education and maternal work and occupational status to occupational aspirations in adolescent females. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 99-104.
- Byars-Winston, A., Fouad, N., & Wen, Y. (2015). Race/ethnicity and sex in U.S. occupations, 1970-2010: Implications for research, practice, and policy. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 54-70. doi:10.1016/j.jvb.2014.12.003
- Cai, L. (2013). Factor analysis of tests and items. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (pp. 85-100). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14047-005
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28(2), 333-341.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Interações*, 2, 155-182. Acedido em: 13 de julho de 2015 em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/295/251>
- Castaneda, G. G., Ingram, J. C., & Winer, J. L. (1984, abril). *Holland's types: A cross-cultural comparison of parents and offspring*. Paper apresentado na Annual Convention of Southwestern Psychological Association 30th, New Orleans, L. A.

- CEDEFOP (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido em: 13 de setembro de 2015 em: [http://www.cedefop.europa.eu/files/5542\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5542_en.pdf)
- Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M., & Pope, M. (2012). A Longitudinal Study of the Developmental Trajectories of Parental Attachment and Career Maturity of South Korean Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 163-177.
- Cinamon, R. (2002). Father's unemployment and career related variables of his adolescent child. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 23, 292-309.
- Conselho da União Europeia (2008). *Resolução Integrar melhor a orientação ao longo da vida nas estratégias de aprendizagem ao longo da vida*. Acedido em: 13 de setembro de 2015 em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:PT:PDF>
- Costa, A. F. (1999). *Sociedade de bairro*. Oeiras: Celta Editora.
- Costello, A. B., & Jason, O. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 107, 1-9. Acedido em: 30 de agosto de 2012 em: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling. Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Crockett, L. J., & Bingham, C. R. (2000). Anticipating adulthood: Expected timing of work and family transitions among rural youth. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 151-172.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. In: M. L. Savickas e R. W. Lent (eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 33-44). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Dawis, R. V. (1996). The theory of work adjustment and person-environment-correspondence counseling. In: D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (pp. 33-43). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Dawis, R. V. (1997). Revisiting Roe: Comments on Brown, Lum, and Voyle. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 295-300.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- DeRidder, L. (1990). The impact of parenting on career development. Opinion Paper, 12 p. 120 - ERIC. Tennessee: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement OERI.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents' Development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119.
- Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2013). Parental Involvement and Adolescents' Career Goal Pursuit during the Post-School Transition. *Journal Of Adolescence*, 36(1), 121-128.
- Dillard, J. M., & Campbell, N. J. (1981). Influences of puerto rican, black, and anglo parents' career behavior on their adolescent children's career development. *The Vocational Guidance Quarterly*, 30(2), 139-148.
- DiRenzo, M. S., Weer, C. H., & Linnehan, F. (2013). Protégé career aspirations: The influence of formal e-mentor networks and family-based role models. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 41-50. doi:10.1016/j.jvb.2013.02.007

- Domene, J. F., Arim, R. G., & Young, R. A. (2007). Gender and career development projects in early adolescence: similarities and differences between mother-daughter and mother-son dyads. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 107-126.
- Domene, J. F., Socholotiuk, K. D., & Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in postsecondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34, 99-127. Acedido em: 30 de março de 2015 em: <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/index>
- Domene, J., Socholotiuk, K., & Young, R. (2011). The early stages of the transition to adulthood: Similarities and differences between mother-daughter and mother-son dyads. *Qualitative Research in Psychology*, 8(3), 273-291.
- Domene, J., Behr, M., Cavanaugh, A., McLelland, S., Nee, J., & Tse, C. (2008, junho). *Romantic partners and university students' career planning*. Poster apresentado no annual meeting of the Canadian Psychological Association, Halifax, NS.
- Downs, A., Martin, J., Fossum, M., Martinez, S., Solorio, M., & Martinez, H. (2008). Parents teaching parents: a career and college knowledge program for latino families. *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 227-240. DOI: 10.1080/15348430802100295
- Dries, N., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., De Cooman, R., & Pepermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 674-679. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.012
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Policopiado).
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica* (extra-série), 549-557.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas ou a Psicologia da construção da vida. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 3, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009a). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266.
- Duarte, M. E. (2009b). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Duarte, M. E., (2008). Testing and assessment in an international context: Cross-and multi-cultural issues. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 489-509). New York/Heidelberg: Springer Science.
- Duarte, M. E. (2015). Some reflections on guidance and career. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 59-72). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. (2015). The life design paradigm: From practice to theory. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 41-57). Boston, MA, US: Hogrefe Publishing.
- Duarte, M. E., Fraga, S., Agostinho, R., Djaló, A., Lima, M. R., Paredes, I., Rafael, M., & Soares, M. C. (2008). *Inventário sobre Adaptabilidade* (versão experimental portuguesa da Career Adapt-Abilities Inventory). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Duarte, M. E., Fraga, S., Agostinho, R., Djaló, A., Lima, M. R., Paredes, I., Rafael, M., & Soares, M. C. (2011). *Escala sobre Adaptabilidade* (versão portuguesa da Career Adapt-Abilities Scale). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Duarte, M. E., & Lassance, M. C. (2010, julho). Adaptability Inventory: Portuguese and Brazilian data. In M. L. Savickas Convener, *Career Adaptability: Model and measure. Invited symposium* realizado no 27th Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Duarte, M. E., & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross- and multi-cultural issues. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 489-510). New York: Springer.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., & Fraga, S. (2011, setembro). The career Adapt-abilities Scale: construction, reliability and measurement in a Portuguese context. In M. E. Duarte (Chair). *The career Adapt-abilities scale: construction, reliability and measurement*. Symposium realizado na International Conference Vocational Designing and Career Counseling, Univ. of Padova, Italy.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725-729. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.019
- Duffy, R. D. (2010). Sense of Control and Career Adaptability Among Undergraduate Students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. doi: 10.1177/1069072710374587
- Durr M., & Tracey, T. (2009). Relation of person-environment fit to career certainty. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 129-138.
- Dyer, B., Pizzorno, M. C., Qu, K., Valach, L., Marshall, S. K., & Young, R. A. (2010). Unconscious processes in a career counselling case: an action-theoretical perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(3), 343-362. doi: 10.1080/03069885.2010.500000
- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *Career Development Quarterly*, 52(4), 292-308.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Faria, L.; Pinto, J. C., & Taveira, M. C. (2007, outubro). *Família e aconselhamento parental : trajetórias de carreira saudáveis*. Paper apresentado no Congresso Família, Saúde e Doença, Braga, Portugal. Acedido em: 7 de março de 2014 em: <http://hdl.handle.net/1822/7442>
- Farnill, D. (1986). Perceptions of parental responsibilities for child rearing and children's career development. *Australian Journal of Sex, Marriage, Family*, 7(4), 207-216.
- Felt, T., Kokko, K., Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (2005). The role of family background, school success, and career orientation in the development of sense of coherence. *European Psychologist*, 10(4), 298-308.

- Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., Fonseca, A. C., & Haase, R. F. (2007). Early Predictors of Career Development: A 10-Year Follow-up Study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 61-77.
- Ferreira, N., Coetzee, M., & Masenge, A. (2013). Psychological Career Resources, Career Adaptability and Hardiness in Relation to Job Embeddedness and Organizational Commitment. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 31-40.
- Ferreira, P. L., Baltazar, C. F., Cavalheiro, L., Cabri, J., & Gonçalves, R. S. (2014). Reliability and validity of PedsQL for Portuguese children aged 5-7 and 8-12 years. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12, 122. Acedido em: 13 de julho de 2015 em <http://doi.org/10.1186/s12955-014-0122-3>
- Fisher, T. A., & Padmawidjaja, I. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 136-152.
- Flouri, E., & Hawkes, D. (2008). Ambitious mothers - successful daughters: Mothers' early expectations for children's education and children's earnings and sense of control in adult life. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 411-433.
- Flum, H. (2001). Relational Dimensions in Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16. doi:10.1006/jvbe.2000.1786,
- Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown, R. W. Lent, S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4<sup>a</sup> ed., pp. 408-425). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Fraga, S. (2012). *Adaptabilidade e empregabilidade numa perspectiva construtivista: estudo com desempregados em contexto de formação*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Acedido em: 7 de março de 2013 em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7701/1/ulsd064596\\_td\\_Sandra\\_Fraga.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7701/1/ulsd064596_td_Sandra_Fraga.pdf)
- Frost, F., & Diamond, E. E. (1979). Ethnic and sex differences in occupational stereotyping by elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, 15, 43-54.
- Garcia, E. S. (1989). *Os irmãos: Convivência, rivalidade e solidariedade na família*. Porto: Porto Editora.
- Geisinger, K. F. (2013). Reliability. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (pp. 21-42). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14047-002
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>a</sup> ed., pp. 179-232). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.

- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation life designing counseling pour adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 139-152. Acedido em: 27 de agosto de 2015 em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. In L. Nota & J. Bossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 11-26). Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York: Springer.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications, and interpretations. In R. A. Young, J. F. Domene, L. Valach, R. A. Young, J. F. Domene, L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 91-114). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4939-0773-1\_6.
- Guichard, J., Pouyaud, J., de Calan, C., & Dumora, B. (2012). Monograph: Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal Of Vocational Behavior*, 81, 52-58. doi:10.1016/j.jvb.2012.04.004
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Harrison E., & Rose D. (2006). *The European Socio-Economic Classification ESeC - Draft User Guide*, Colchester, UK: University of Essex. Acedido em: 30 de agosto de 2012 em: <https://www.iser.essex.ac.uk/esec>
- Hartung, P. J., & Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on Parson's career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41-47.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career Adaptability in Childhood. *Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality And Social Psychology*, 59(2), 270-280. doi:10.1037/0022-3514.59.2.270
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60. doi:10.1037/a0017668
- Heppner, M. J., & Fu, C. (2011). The gendered context of vocational self-construction. In P. J. Hartung, L., & M. Subich (Eds), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp. 177-192). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Herbert, D. (1986). *Career guidance, families and school counselors. Highlights: An ERIC/CAPS Digest*. U. S. Michigan, Office of Educational Research and Improvement ED, Washington, D.C.

- Herr, E., & Cramer, S. (1992). *Career guidance and counseling through the lifespan. Systematic approaches*. 4<sup>a</sup> ed. New York: Harper Collins.
- Herr, E., & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan. Systematic approaches*. 5<sup>a</sup> ed. New York: Harper Collins.
- Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wieczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 85(1), 142-150. doi:10.1037/0022-3514.85.1.142
- Hirschi, A. (2009). Career Adaptability Development in Adolescence: Multiple Predictors and Effect on Sense of Power and Life Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Hirschi, A. (2010). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of Context, Age, and Career Adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. NJ: Prentice-Hall.
- Hotchkiss, L., & Borow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. In: D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>a</sup> ed., pp. 262-307). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among chinese graduates. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(6), 903-912. doi:10.2224/sbp.2014.42.6.903
- Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 686-691. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.006
- Houser, B. B., & Garvey, C. (1983). The impact of family, peers and educational personnel upon career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 35-44.
- Howard, K. A., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. H., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 100-108. doi:10.1016/j.jvb.2009.06.013
- Hurley, A., Scandura, T., Schriesheim, C., Brannick, M., Seers, A., Vandenberg, R., & Williams, L. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 667-683.
- INE (2013). *Estatísticas Demográficas 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa de Profissões (2010)*. Lisboa, Portugal: INE, I. P. Acedido em: 30 de agosto de 2012 em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=107961853&PUBLICACOESstema=00&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESstema=00&PUBLICACOESmodo=2)
- Jackson, R. M., & Meara, N. M. (1981). Father identification, achievement, and occupational behavior of rural youth: 10-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 212-226.
- Jacobsen, R. B. (1971). An exploration of parental encouragement as an intervening variable in occupational-educational learning of children. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 174-182.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124.

- Jepsen, D. (1990). Developmental career counseling. In: W. B. Walsh e S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 117-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, P, Buboltz, W. C., & Nichols, C. N. (1999). Parental divorce, family functioning and vocational identity of college students. *Journal of career development*, 26(2), 137-146.
- Johnston, C. S., Broonen, J., Stauffer, S. D., Hamtiaux, A., Pouyaud, J., Zecca, G., & Rossier, J. (2013). Validation of an Adapted French Form of the Career Adapt-Abilities Scale in Four Francophone Countries. *Journal Of Vocational Behavior*, 83(1), 1-10.
- Johnston, C., Luciano, E., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 295-304.
- Jordan, W. J., & Plank, S. B. (2000). Talent loss among high-achieving poor students. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 83-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the Relational Context to Career Adaptability among Urban Adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272.
- Kenny, M. E., & Minor, K. A. (2015). Developing self and resilience for an uncertain future: Positive youth development. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 87-101). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Kerka, S. (2000). Parenting and Career Development. Eric Digest, 214. Acedido em: 6 de março de 2014 em <http://calpro-online.org/eric/docs/dig214.pdf>
- Kidd, W. (2002). *Culture and Identity*. London: Palgrave
- Kinnier, T., Brigman, L., & Noble, L. (1990). Career Indecision and Family Enmeshment. *Journal of Counseling & Development*, 68, 309-312. doi: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb01379.x
- Kohn, M. L. (1976). Social class and parental values: Another confirmation of the relationship (Comment on Wright & Wright). *American Sociological Review*, 41, 538-544.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career Counseling. In: M. L. Savickas and W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-8). Palo Alto, Califórnia: Davies-Black Publishing.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lawson, K., Crouter, A., & McHale, S. (2015). Links between family gender socialization experiences in childhood and gendered occupational attainment in young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 26-35.
- Leidy, M. S., Schofield, T. J., Miller, M. A., Parke, R. D., Coltrane, S., Braver, S., & Adams, M. (2011). Fathering and adolescent adjustment: Variations by family structure and ethnic background. *Fathering*, 9, 44-68
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Carrer development from a social cognitive perspective. In: D. Brown, L. Brooks and Associates: *Career choice and development* (pp. 373-421). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-131). New York: Springer.



- Levine, K., & Sutherland, D. (2013). History Repeats Itself: Parental Involvement in Children's Career Exploration. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(2), 239-255.
- Li, C., & Kerpelman, J. (2007). Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56, 105-115. doi:10.1007/s11199-006-9151-7
- Lim, V. K. G., & Loo, G. L. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youths' self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 86-98.
- Liu, W. M., & Ali, S. R. (2008). Social class and classism: Understanding the psychological impact of poverty and inequality. In S. D. Brown, R. W. Lent, S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4<sup>a</sup> ed., pp. 159-175). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Liu, W. M., Ali, S. R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. P., Jr. (2004). Using social class in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 3-18.
- Liu, W. M., Soleck, G., & Hopps, J. (2004). A New Framework to Understand Social Class in Counseling: The Social Class Worldview Model and Modern Classism Theory. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 32(2), 95-122.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1991). *Essentials of person environment correspondence counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lopez, F. G (1995). Contemporary attachment theory: An introduction with implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 395-115.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, 304-307.
- Lunneborg, P. W. (1997). Putting Roe in perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 301-305.
- MacKay, W. R., & Miller, C. A. (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 31-39.
- Maegi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2011). The cross-lagged relations between children's academic skill development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning & Instruction*, 21, 664-675.
- Mahoney, M. J. (2003). *Constructive psychotherapy: A practical guide*. New York: Guilford.
- Mao, C., Ying, C., & Fang, T. (2012). The role of the mother-daughter relationship in taiwanese college students' career self-efficacy. *Social Behavior And Personality*, 40(9), 1511-1522.
- Maroco, J. P. (2010). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Maroco, J. P. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5<sup>a</sup> Ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, A., Soares, M. C., & Duarte M.E. (2013, junho) *Knowing our Clients from their Heroes Characterization of 12th grade Student's Role Models*. Poster apresentado na Internacional Conference Life designing and Career Counseling: Building Hope and Resilience. Larios Laboratory, Università degli Studi de Pádua, Pádua.
- Marshall, S. K., Young, R. A., Domene, J. F., & Zaidman-Zait, A., (2008). Adolescent Possible Selves as Jointly Constructed in Parent-Adolescent Career Conversations and Related Activities. *Identity*, 8(3), 185. doi:10.1080/15283480802181727

- Martin, A., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. (2012). Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58-81.
- McAdams, D. P., (1995). What do we know when we know a person? *Journal Of Personality*, 63(3), 365-396. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
- McAdams, D. P., & Manczak, E. (2015). Personality and the life story. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, R. J. Larsen, M. Mikulincer, P. R. Shaver, R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Volume 4: Personality processes and individual differences* (pp. 425-446). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14343-019
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100507
- McDaniels, C., & Hummel, D. (1984). Parents and career education. *Journal of Career Education*, 10(4), 225-233.
- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 762-768. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.016
- Medvene, A. M., & Shueman, S. A. (1978). Perceived parental attitudes and choice of vocational specialty area among male engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 12(2), 208-216.
- Moradi, B., & Parent, M. C. (2013). Assessment of gender-related traits, attitudes, roles, norms, identity, and experiences. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 2: Testing and assessment in clinical and counseling psychology* (pp. 467-488). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14048-027
- Morrow, M. R. (1995). The influence of dysfunctional family behaviors on adolescent career exploration. *The School Counselor*, 42, 311-317.
- Mumford, M. D., Baughman, W. A., Threlfall, K. V., Uhlman, C. E., & Costanza, D. P. (1993). Personality, adaptability, and performance: Performance on well-defined and ill-defined problem-solving tasks. *Human Performance*, 6, 241-285.
- Musick, K., & Meier, A. (2010). Are both parents always better than one? Parental conflict and young adult well-being. *Social Science Research*, 39, 814-830. doi:10.1016/j.ssresearch.2010.03.002
- Nawaz, S., & Gilani, N. (2011). Relationship of Parental and Peer Attachment Bonds with Career Decision-Making Self-Efficacy among Adolescents and Post- Adolescents. *Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 33-47.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston, MA, US: Hogrefe Publishing. doi:10.1027/00447-000
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 257-274.
- OCDE (2015). *Competências-chave para o desenvolvimento dos países membros*. Acedido em: 13 de setembro de 2015 em <http://skills.oecd.org/>
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development*, 3ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Osipow S. H. (1994). Moving career theory into twenty-first century. In: M. L. Savickas e R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 217-224). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Osipow, S. H. (1997). Comment. Roe revisited: Why? *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 310-318.
- Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived Influences on High School Students' Current Career Expectations. *Career Development Quarterly*, 49(1), 29-44.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 71-76.
- Paloş, R., & Drobot, L., (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3410. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.524
- Patton, W., (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 133-155). New York: Springer.
- Patton, W. A., & McMahon, M. L., (2006). Constructivism: What does it mean for career counselling. In McMahon, Mary L., & Patton, Wendy A. (Eds.) *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 3-15). Routledge, London; New York.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Perrone, P. A. (1967). Stability of values of junior high school pupils and their parents over two years. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 268-274.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. 5ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, S. D., (2015). Life Span Career Development. In Paul Hartung, Mark Savickas & Bruce Walsh (Eds.), *APA Handbook of career interventions*, Volume I (pp. 99-113), Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14438-006>
- Pinto, H. R. (1992). *A Bateria de testes de aptidões GATB e a orientação da carreira em contexto educativo*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2000). *Guião de entrevista a pais (versão para investigação)*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002a). *Influência parental no desenvolvimento vocacional. Relatório de investigação*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002b). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa da Psicologia*, 36, 111-137.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2004). Approches de l' influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L' Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 7-24.

- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pizzorno, M., Benozzo, A., Fina A., Sabato, S., & Scopesi, M. (2014) Parent-child career construction: A narrative study from a gender perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 420-430.
- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R., Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Pope, M. (2015). Career intervention: From the industrial to the digital age. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 3-19). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14438-001
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 748-753
- Porfeli, E., Wang, C., & Hartung, P. (2008). Family transmission of work affectivity and experiences to children. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 278-286.
- Portes, A., & Wilson, K. L. (1976). Black-white differences in educational attainment. *American Sociological Review*, 41, 414-431.
- Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career adapt-abilities scale - France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 692-697. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.021
- Powers, R. L., Griffith, J., & Maybell, S. A. (1993). Gender guiding lines theory and couples therapy. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 49(3-4), 361-371.
- Pyrzczak, F. (1973). Validity of the discrimination index as a measure of item quality. *Journal of Educational Measurement*, 10(3), 227-231.
- Quimby, J. L., & DeSantis, A. M. (2006). The Influence of Role Models on Women's Career Choices. *Career Development Quarterly*, 54(4), 297-306.
- Reid, H., & West, L. (2011). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 174-183. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.001
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M.C.C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 81, 19-31. Acedido em: 1 de agosto de 2015 em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902007000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100003&lng=pt&tlng=pt).
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal Of Counseling Psychology*, 40(4), 425-433. doi:10.1037/0022-0167.40.4.425
- Richardson, M. S. (2002). A metaperspective for counseling practice: A response to the challenge of contextualism. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 407-423.
- Richardson, M. S. (2004). The emergence of new intentions in subjective experience. A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 485-498.
- Richardson, M. S. (2009). Another way to think about the work we do: counselling for work and relationship. *International Journal for Educational & Vocational Guidance*, 9(2), 75-84. doi:10.1007/s10775-009-9154-3

- Richardson, M. S. (2015). A conversation with Jean Guichard: Reflexivity in action. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 3-19). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Roach, K. L. (2010). *The Role of Perceived Parental Influences on the Career Self-Efficacy of College Students*. Counselor Education Master's Thesis. New York: The College at Brockport-State University of New York. Acedido em: 7 de março de 2013 em: [http://digitalcommons.brockport.edu/edc\\_theses/88](http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/88)
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 212-217.
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. In: D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2ª ed. 68-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, D., Harrison, E., & Pevalin, D. (2010). The European socio-economic classification: a prolegomenon. In David Rose & Eric Harrison (Eds.), *Social Class in Europe: An introduction to the European Socio-economic Classification* (pp. 3-38). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rosenthal, D., & Hansen, J. 1980. Comparison of adolescents' perceptions and behaviors in single- and two-parent families. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(5), 407-417.
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Boston, MA, US: Hogrefe Publishing.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 734-743. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.004
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13, 3-24.
- Sankey, A., & Young, R. (1996). Ego-identity status and narrative structure in retrospective accounts of parental career influence. *Journal of Adolescence*, 19, 141-153.
- Santos E., & Loureiro R. (1998). A incidência das relações pais-filhos na exploração de carreira. *Psiquiatria Clinica*, 19(3), 205-215.
- Santos, P. J. (2010). Família e indecisão vocacional: Revisão da literatura numa perspectiva da análise sistêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 83-94. Acedido em: 7 de março de 2014 em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000100009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100009&lng=pt&tlng=pt).
- Savickas, M. L., (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7(3), 205-215.
- Savickas, M. L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence. In: M. L. Savickas e R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 235-257). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M. L. (1995a). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 188-201.
- Savickas, M. L. (1995b). *Uma nova epistemologia para a psicologia vocacional*. Cadernos de Psicologia Educacional. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (1998). Career Style Assessment and Counseling. In Thomas J. Sweeney. *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed., pp. 329-359). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns and narratives. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 295-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4<sup>a</sup> ed., 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2008a). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). New York: Springer.
- Savickas, M. L. (2008b, julho) Report of framework and follow-up studies Reunião do grupo *Life-design International Research – Career Adaptability Project*, Humboldt Universität, Berlin.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2011a). Constructing careers: actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Savickas, M. L. (2011b). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251-258.
- Savickas, M. L. (2011c). The self in vocational psychology: Object, subject, and project. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and careers: Concepts, cases, and contexts* (pp. 17-33). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2<sup>a</sup> ed. pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 129-143). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14438-008
- Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 11-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (Eds.) (2012). *A Minha História de Carreira. Manual para o sucesso na vida/carreira* (Instituto de Orientação Profissional, Trad.). Lisboa: IOP

(Trabalho original publicado em 2012) (disponível em [http://www.vocopher.com/CSI/Portuguese/MCS\\_Portuguese.pdf](http://www.vocopher.com/CSI/Portuguese/MCS_Portuguese.pdf))

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2010, julho), Julho. Career adaptability: Psychological readiness and psychosocial resources. In M. L. Savickas (Chair), *Career adaptability: Model and measure*. Invited symposium realizado no 27th Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Savickas, M. L., van Esbroeck, R., & Herr, E. L. (2005). The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *Career Development Quarterly*, 54(1), 77-85.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and Family*, 46(19), 129-143.
- Schultheiss, D. E., & Wallace, E., (2012). An introduction to social constructionism in vocational psychology and career development. In P. McIlveen, & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp.1-8). Rotterdam: Sense Publishers.
- Scott, D. J., & Church, A. T. (2001). Separation/Attachment Theory and Career Decidedness and Commitment: Effects of Parental Divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 328-347.
- Sebalt, H. (1986). Adolescents' shifting orientation toward parents and peers: A curvilinear trend over recent decades. *Journal of the Marriage and the Family*, 48(1), 5-13.
- Shane, J., & Heckhausen, J. (2013). University students' causal conceptions about social mobility: Diverging pathways for believers in personal merit and luck. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 10-19.
- Sharf, R. S. (1996). *Applying career development theory to counseling*, 2ª ed. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Co.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sireci, S. G., & Sukin, T. (2013). Test validity. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (pp. 61-84). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14047-004
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Slicker, E. K. (1997, março). *Family Adaptability and Cohesion: Relationship to Older Adolescent Behaviors*. Paper apresentado no 105th Annual Meeting da American Psychological Association, Chicago. Acedido em: 7 de março 2014 de 2015 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418351.pdf>
- Soares, M. C. (1994, outubro). *Envolvimento dos pais no desenvolvimento da carreira*. Paper apresentado no Colóquio Família - Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Soares, M. C. (1998). *Influência e envolvimento parental na carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Policopiado).
- Soares, M. C. (2001, outubro). *Os jovens, a família e o futuro profissional*. Paper apresentado no Encontro Anual da Associação Portuguesa dos Orientadores Escolares e Profissionais APOEP. Videoteca Municipal de Lisboa, Lisboa.
- Soares, M. C. (2004a, janeiro). *Projecto Vocacional, uma Construção Social e Familiar*. Paper apresentado no II Encontro Anual do Instituto de Orientação Profissional IOP Novos percursos escolares em Portugal: Implicações para a Orientação, promovido pelo IOP, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Soares, M. C. (2004b, dezembro). *O Papel da Família na Valorização Social das Qualificações Profissionais*. Paper apresentado no II Congresso Internacional de Orientação Escolar e Profissional A construção de Projectos de Vida. Diferentes Olhares. Promovido pela Direcção Regional de Educação do Norte, na Fundação António Cupertino de Miranda, Porto.
- Soares, M. C. Pinto, H. R. (2004) Envolver os pais nas práticas de orientação vocacional In: M. Céu Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida. Fundamentos, Princípios e Orientações* (p. 253-257). Almedina - Coimbra.
- Soares, M. C., & Duarte, M. E. (2010a, abril). *Adaptabilidade e influência parental na carreira: Duas áreas de estudo que se entrecruzam*. Paper apresentado na VI Conferência Desenvolvimento Vocacional. Avaliação e Intervenção. Universidade do Minho, Braga.
- Soares, M. C., & Duarte, M. E. (2010b, dezembro). *Adaptabilidade e influência parental na construção da carreira em adolescentes*. Paper apresentado no I Seminário de Investigação em Psicologia. Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Soares, M. C., & Pinto, H. R. (1997). Envolvimento dos pais no desenvolvimento da carreira. In: H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Actas do Colóquio Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 117-127). Lisboa: Educa.
- Soares, M. C., & Pinto, H. R. (2005, setembro). Interventions with parents based on career research and theory. In: Susan Wiston (Chair), *Family and career development*. Sessão temática na IAEVG 2005 Lisbon International Conference Careers In Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counselling. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Soares, M. C. Pinto, H. R. (2004) Envolver os pais nas práticas de orientação vocacional. In: M. Céu Taveira (Ed.) *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida. Fundamentos, Princípios e Orientações* (p. 253-257), Almedina – Coimbra
- Soares, M. C., Cardoso, P., & Duarte, M. E. (2010). Contributos da abordagem construtivista para o estudo do processo de influência parental na carreira dos filhos. In: M. C. Taveira & A. D. Faria (Eds.), *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 69-78), Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Sobral, J., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 101, 11-22.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012) Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Ginevra, C. (2014). Parental Influences on Youth's Career Construction. In Gideon A. & Anuradha J. (Eds.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (pp. 149-172). New York: Springer.



- Sovet, L., & Metz, A. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 345-355.
- Splete, H., & Freeman-George, A. (1985). Family influences on the career development of young adults. *Journal of Career Development*, 12 (1), 55-64.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's theory. In: D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco (3<sup>a</sup> ed., pp. 33-74). California: Jossey-Bass.
- Stead, G. B. (2004). Culture and career psychology: A social constructionist perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 389-406. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.006
- Stockard, J., Lang, D., & Wood, J. W. (1985). Academic merit, status variables, and students' grades. *Journal of Research and Development in Education*, 18(2), 12-20.
- Stoltz, K. B., Wolff, L. A., Monroe, A. E., Farris, H. R., & Mazahreh, L. G. (2013). Adlerian Lifestyle, Stress Coping, and Career Adaptability: Relationships and Dimensions. *Career Development Quarterly*, 61(3), 194-209. doi: 10.1002/j.2161-0045.2013.00049.x
- Su, R., Murdock, C., & Rounds, J. (2015). Person-environment fit. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 81-98). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14438-005
- Super, D. E. (1957). *Psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, e J. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 17-32). New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1980/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, (17/18/19), 119-132.
- Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In: D. H. Montross e C. J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980's - Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Super, D. E. (1982). The relative importance of work. *The Counseling Psychologist*, 10, 95-103.
- Super, D. E. (1983a). The history and development of vocational psychology: A personal perspective. In: W. B. Walsh e S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology. Foundations vol 1* (pp. 5-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Super, D. E. (1983b). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 555-562.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In: D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>a</sup> Ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In: M. L. Savickas e R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Tak, J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Korea Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 712-715. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.008

- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: CEEP.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 680-685. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.007
- Tien, H., Lin, S., Hsieh, P., & Jin, S. (2014). The Career Adapt-Abilities Scale in Macau: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 259-265.
- Tracey, T. J., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 248-261. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.001
- Tuning (2015). *Tuning Educational Structures*. Acedido em: 13 de setembro de 2015 em: <http://www.unideusto.org/tuning/>
- Tziner, A., Loberman, G., Dekel, Z., & Sharoni, G. (2012). The Influence of the Parent Offspring Relationship on Young People's Career Preferences. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 282, 99-105.
- Usinger, J., (2005). Parent/Guardian Visualization of Career and Academic Future of Seventh Graders Enrolled in Low-Achieving Schools. *Career Development Quarterly*, 53(3), 234-245.
- Van Vianen, A. E. M., Klehe, U.-C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale - Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 716-724. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.002
- Vandiver, B. J., & Bowman, S. L. (1996). A schematic reconceptualization and application of Gottfredson's model. In: M. L. Savickas e W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 155-168). Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
- Vazire, S., & Solomon, B. C. (2015). Self- and other-knowledge of personality. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, R. J. Larsen, M. Mikulincer, P. R. Shaver, R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Volume 4: Personality processes and individual differences* (pp. 261-281). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14343-012
- Vieira, A. L. (2009). *ABC do Lisrel interativo - Um exemplo prático de modelação em equações estruturais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescence: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Vilhjálmssdóttir, G., Kjartansdóttir, G. B., Smáradóttir, S. B., & Einarsdóttir, S. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Icelandic Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 698-704. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.013
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In: R. A. Young e W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 25-37). New York: Praeger.
- Vondracek, F. W., & Fouad, N. A. (1994). Developmental contextualism: an integrative framework for theory and practice. In: M. L. Savickas e R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Vondracek, F. W., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span development approach*. New Jersey: LEA, publishers.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J., (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-226). New York/Heidelberg: Springer Science.
- Wall, K., Atalaia, S., Leitão, M., & Marinho, S. (2013). *OFAP – Observatório das famílias e das políticas de família*. Relatório 2012. Lisboa: ICS-UL/CIES. Acedido em: 30 de Março de 2015 em: <http://www.observatoriofamilias.ics.ul.pt/index.php/publicacoes/relatorios/85-relatorio>
- Wang, Y. (2012). *Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability*. The World Bank. Acedido em: 13 de setembro de 2015 em: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=753](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=753)
- Watkins, C. E., & Savickas, M. L. (1990). Psychodynamic career counseling. In: W. B. Walsh e S. H. Osipow (Eds.), *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology* (pp. 79-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Watts, T. (2003). *Working connections: OECD observations*. Ottawa: Canadian Career Development, Canada.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- White, J., Campbell, L., Stewart, A., Davies, M., & Pilkington, L. (1997). The relationship of psychological birth order to career interests. *Journal of Individual Psychology*, 53, 89-104.
- Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2011). Parents as role models: Parental behavior affects adolescents' plans for work involvement. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 218-224. doi: 10.1177/0165025411398182
- Witko, K., Bernes, K., Magnusson, K., & Bardick, A. (2005). Senior high school career planning: what students want. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 34-49.
- Wright, J. D., & Wright, S. R. (1976). Social class and parental values for children: A partial replication and extension of the Kohn thesis. *American Sociological Review*, 41, 527-537.
- Wu, C. (2009). The relationship between attachment style and self-concept clarity: The mediation effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 47, 42-46.
- Young, R. A. (1993, agosto). *Toward an understanding of joint action in career development*. Discussion paper apresentado ao the Third International Symposium on Career Development, Toronto, University of British Columbia.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.
- Young, R. A., & Domene, J. F., (2012). Creating a Research Agenda in Career Counselling: The Place of Action Theory. *British Journal Of Guidance & Counselling*, 40(1), 15-30.
- Young, R. A., & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly*, 40(3), 198-207.
- Young, R., Friesen, J., & Borycki, B. (1994). Narrative structure and parental influence in career development. *Journal of Adolescence*, 17, 173-191. doi:10.1006/jado.1994.1017

- Young, R. A., Friesen, J. D., & Dillabough, J. M. (1991). Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling*, 25, 183-190.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society*, 21, 29-45.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., Zaidman-Zait, A., & Valach, L. (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 1-23. doi:10.1016/j.jvb.2005.05.001
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Taidman-Zait, A., Valach, L. (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transition to adulthood. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 149-158.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Zaidman-Zait, A., & ... Lee, C. M., (2008). Transition to adulthood as a parent-youth project: Governance transfer, career promotion, and relational processes. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 297-307. doi:10.1037/0022-0167.55.3.297
- Young, R. A., & Popadiuk, N. (2012). Social constructionist theories of vocational psychology. In P. McIlveen, & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 9-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.012
- Young, R. A., & Valach. (2008). Action theory: An integrative paradigm for research and evaluation in career. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 643-657). New York: Springer.
- Young, R. A., & Valach, L. (2015). Identity and self-construction as action processes. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 117-133). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202. doi:10.1037/0022-0167.48.2.190
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A Contextualist explanation of career. In: D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds), *Career Choice and Development* (3<sup>a</sup> Ed., pp. 477-508). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In Duane Brown and Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4<sup>a</sup> Ed., pp. 206-252). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Zajonc, R. (2001). The family dynamics of intellectual development. *American Psychologist*, 56(6), 490-496.
- Zhao, X., Lim, V., & Teo, T. (2012). The long arm of job insecurity: Its impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 619-628.
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S., & Oyserman, D. 2014. Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 435-453.
- Zimmerman, J., & Cochran, J. 1993. Alignment of family and work roles. *The Career Development Quarterly*, 41, 344-349.

## ANEXOS

---



## **Anexo 1 – Inventário sobre adaptabilidade**

---





## INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

1 = Muito pouco  
2 = Pouco  
3 = Razoavelmente  
4 = Bastante  
5 = Muito

Considero que sou capaz de...

	1	2	3	4	5
1. Planear as coisas importantes antes de começar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pensar como vai ser o meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ter boas expectativas para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Preparar-me para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Planear como alcançar os meus objectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ter em conta as consequências das minhas decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Antecipar mudanças que irei enfrentar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Estar preocupado(a) com a minha carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tomar decisões por mim próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pensar antes de agir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Assumir a responsabilidade pelos meus actos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ser persistente e paciente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Defender as minhas convicções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Contar comigo próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Aprender a tomar melhores decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Fazer o que é melhor para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Assumir o controlo do meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ser persistente quando quero alcançar um objectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(C) Life Design International Research Group (2008)

O Projecto Life Design International Research Group desenvolve modelos e instrumentos psicológicos para apoiar a investigação e a intervenção na construção de projectos de vida/carreira. Coordenação internacional: Mark Savickas. Coordenação nacional: Maria Eduarda Duarte.

Tradução e adaptação: M. E. Duarte, S. Frega, R. Agostinho, A. Djeló, M. R. Lima, I. Paredes, M. Rafael e M. C. Soares.

42109



1= Muito pouco 2= Pouco 3= Razoavelmente 4= Bastante 5= Muito

Considero que sou capaz de...

	1	2	3	4	5
21. Explorar aquilo que me rodeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Imaginar o meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Analisar as minhas alternativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Pedir opiniões sobre os meus planos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Tornar-me menos centrado em mim próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Agir de forma amigável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Dar-me com todo o tipo de pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cooperar com outros em projectos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Fazer a minha parte numa equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Assumir compromissos com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Aprender a ser um bom ouvinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Contribuir para a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Partilhar com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Abdicar das minhas opiniões em favor do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Realizar tarefas de forma eficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Aprender com os meus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ser de confiança - fazer aquilo que digo que vou fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Ter confiança em mim próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Desenvolver novas competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Enfrentar desafios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Dar sempre o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--	--	--

Obrigado pela sua colaboração!

42109



## **Anexo 2 – Inventário sobre adaptabilidade – Forma P**

---



## INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE - Forma P (Pais)

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

1 = Muito pouco 2 = Pouco 3 = Razoavelmente 4 = Bastante 5 = Muito

Considero que o meu Filho/a minha Filha \_\_\_\_\_ é capaz de...

	1	2	3	4	5
1. Planear as coisas importantes antes de começar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pensar como vai ser o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ter boas expectativas para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Preparar-se para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tem de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Planear como alcançar os seus objectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ter em conta as consequências das suas decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Antecipar mudanças que irá enfrentar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Estar preocupado(a) com a sua carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tomar decisões por si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pensar antes de agir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Assumir a responsabilidade pelos seus actos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ser persistente e paciente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Defender as suas convicções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Contar consigo próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Aprender a tomar melhores decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Fazer o que é melhor para si	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Assumir o controlo do seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ser persistente quando quer alcançar um objectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Explorar aquilo que o(a) rodeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Procurar oportunidades para se desenvolver como pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Imaginar o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(C) Life Design International Research Group (2008)

O Projecto Life Design International Research Group desenvolve modelos e instrumentos psicológicos para apoiar a investigação e a intervenção na construção de projectos de vida/carreira. Coordenação internacional: Mark Savickas. Coordenação nacional: Maria Eduarda Duarte.

Tradução e adaptação: M. E. Duarte, S. Fraga, R. Agostinho, A. Djaló, M. R. Lima, I. Paredes, M. Rafael e M. C. Soares.

26295

1= Muito pouco 2= Pouco 3= Razoavelmente 4= Bastante 5= Muito

Considero que o meu Filho/a minha Filha é capaz de...	1	2	3	4	5
26. Analisar de forma aprofundada questões que lhe dizem respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Procurar informação sobre as escolhas que tem de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Analisar as suas alternativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Pedir opiniões sobre os seus planos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Tornar-se menos centrado em si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Agir de forma amigável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Dar-se com todo o tipo de pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cooperar com outros em projectos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Fazer a sua parte numa equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Assumir compromissos com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Aprender a ser um bom ouvinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Contribuir para a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Partilhar com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Abdicar das suas opiniões em favor do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Realizar tarefas de forma eficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Aprender com os seus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ser de confiança - fazer aquilo que diz que vai fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Ter confiança em si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Desenvolver novas competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Enfrentar desafios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Dar sempre o seu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Também assumir como suas as preocupações que tenho sobre o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Assumir que o controlo da sua vida está a passar da família para ele(a) próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. É capaz de procurar outras experiências de vida, para além das que vive em família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Chegar a acordo comigo quando necessário para ultrapassarmos divergências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Confiar na sua capacidade de decidir independentemente de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--	--	--

Obrigado pela sua colaboração!

26295



### **Anexo 3 – Inventário sobre adaptabilidade – Forma F**

---





# INVENTÁRIO SOBRE ADAPTABILIDADE - Forma F (Filhos)

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

1 = Muito pouco 2 = Pouco 3 = Razoavelmente 4 = Bastante 5 = Muito

Considero que ...	o meu Pai é capaz de ...					a minha Mãe é capaz de ...				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Planear as coisas importantes antes de começar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pensar como vai ser o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ter boas expectativas para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Preparar-se para o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tomar consciência das escolhas de carreira que tem de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Planear como alcançar os seus objectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ter em conta as consequências das suas decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Antecipar mudanças que irá enfrentar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Estar preocupado(a) com a sua carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tomar decisões por si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pensar antes de agir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Assumir a responsabilidade pelos seus actos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ser persistente e paciente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Defender as suas convicções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Contar consigo próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Aprender a tomar melhores decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Fazer o que é melhor para si	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Assumir o controlo do seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ser persistente quando quer alcançar um objectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Explorar aquilo que o(a) rodeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Procurar oportunidades para se desenvolver como pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(C) Life Design International Research Group (2008)

O Projecto Life Design International Research Group desenvolve modelos e instrumentos psicológicos para apoiar a investigação e a intervenção na construção de projectos de vida/carreira. Coordenação internacional: Mark Savickas.

Coordenação nacional: Maria Eduarda Duarte.

Tradução e adaptação: M. E. Duarte, S. Frega, R. Agostinho, A. Djeló, M. R. Lima, I. Paredes, M. Rafael e M. C. Soares.

44931

1 = Muito pouco 2 = Pouco 3 = Razoavelmente 4 = Bastante 5 = Muito

Considero que ...

...o meu Pai é capaz de ...

...a minha Mãe é capaz de ...

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Imaginar o seu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Analisar de forma aprofundada questões que lhe dizem respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Procurar informação sobre as escolhas que tem de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Analisar as suas alternativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Pedir opiniões sobre os seus planos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Tornar-se menos centrado em si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Agir de forma amigável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Dar-se com todo o tipo de pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cooperar com outros em projectos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Fazer a sua parte numa equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Assumir compromissos com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Aprender a ser um(a) bom(ba) ouvinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Contribuir para a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Partilhar com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Abdicar das suas opiniões em favor do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Realizar tarefas de forma eficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Aprender com os seus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ser de confiança - fazer aquilo que diz que vai fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Sentir orgulho num trabalho bem feito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Ter confiança em si próprio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Desenvolver novas competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Enfrentar desafios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Dar sempre o seu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Também assumir como minhas as preocupações que tem sobre o meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Assumir que o controlo da minha vida está a passar da família para mim próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Deixar-me ter outras experiências de vida para além das que vivo em família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Chegar a acordo comigo quando necessário para ultrapassarmos divergências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Confiar na minha capacidade de decidir independentemente dele(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--	--	--

Obrigado pela sua colaboração!

44931



## **Anexo 4 – Ficha de Registo de Dados dos Pais**

---





N.º: \_\_\_\_\_

## Inventário sobre Adaptabilidade

### Ficha de Registo de Dados

Data de hoje: ____/____/____	
Resposta na qualidade de: Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Outra situação <input type="checkbox"/> Qual? _____	
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos
Nacionalidade: Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> _____	
Estado Civil _____	
Localidade e concelho de residência _____	
<b>Habilitações literárias / formação</b> (Especifique as suas habilitações, designando as suas áreas de estudo, se for caso disso)	
<input type="checkbox"/> 4.º ano de escolaridade (antiga 4.ª classe)	<input type="checkbox"/> Bacharelato em _____ (Nome do curso)
<input type="checkbox"/> Entre o 5.º e o 8.º anos de escolaridade	<input type="checkbox"/> Licenciatura em _____ (Nome do curso)
<input type="checkbox"/> 9.º ano de escolaridade (antigo 5.º ano)	<input type="checkbox"/> Pós-graduação em _____ (Nome do curso)
<input type="checkbox"/> Ensino secundário incompleto	<input type="checkbox"/> Mestrado em _____ (Nome do curso)
<input type="checkbox"/> Ensino secundário, em _____ (Nome do curso)	<input type="checkbox"/> Doutoramento em _____ (Nome do curso)
<input type="checkbox"/> Formação pós secundário, sem aumento de escolaridade	
Observações / elementos adicionais no âmbito das suas habilitações literárias / formação:	
<b>Situação face ao emprego</b> (Assinale as situações que se aplicam ao seu caso)	
<input type="checkbox"/> Desempregado _____ (Há quanto tempo?)	<input type="checkbox"/> Actividade doméstica a tempo inteiro
<input type="checkbox"/> Reformado	<input type="checkbox"/> Trabalhador não remunerado (em contexto familiar)
<input type="checkbox"/> Trabalhador a tempo inteiro	<input type="checkbox"/> Trabalhador por conta de outrem
<input type="checkbox"/> Trabalhador a tempo parcial	<input type="checkbox"/> Trabalhador independente
	<input type="checkbox"/> Empresário em nome individual
Observações / elementos adicionais no âmbito da sua situação face ao emprego:	
<b>Profissão</b> Actividade profissional que exerce (ou exerceu) _____ (especifique o mais possível, evitando expressões como, p. ex., "Funcionário Público")	



## **Anexo 5 – Ficha de Registo de Dados dos Filhos**

---





N.º: \_\_\_\_\_

**Inventário sobre Adaptabilidade****Ficha de Registo de Dados  
(Ensino Secundário)**

<b>Nome</b> _____				
<b>Sexo:</b> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>		<b>Idade:</b> _____ anos		<b>Data de hoje:</b> ____/____/____
<b>Nacionalidade:</b> Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> _____				
<b>Concelho de residência</b> _____				
<b>Ano de escolaridade que frequenta</b> _____				
<b>Curso que frequenta</b> _____				
<b>Elementos do agregado familiar</b>				
Para além de si, quem integra o seu agregado familiar?				
Parentesco	Sexo	Idade	Vive consigo em permanência?	Observações
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	
	Fem <input type="radio"/> Masc <input type="radio"/>		Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	

**Instruções Gerais**

A resposta a este Inventário integra o seu Processo de Orientação e, simultaneamente, fornece dados para um Projecto de Investigação em curso.

Depois de preencher a Ficha de Registo de Dados a sua tarefa consiste em responder a duas versões do Inventário sobre Adaptabilidade. A primeira versão dirige-se a si próprio, solicitando-lhe a sua avaliação (percepção) de si, no momento presente, relativamente às afirmações apresentadas. A segunda versão (Forma P – Pais) dirige-se à avaliação (percepção) que, enquanto filho(a), faz de cada um dos seus pais, no momento presente, relativamente às mesmas afirmações<sup>1</sup>.

É importante que responda de forma independente, não estando preocupado(a) em comparar as respostas que emite em relação aos diferentes intervenientes (você próprio(a), o seu pai, a sua mãe), nem em dar uma imagem positiva desses mesmos intervenientes. Responda com rigor e sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas, o nosso interesse é obter respostas verdadeiras para si.

Responda preenchendo (pintando com caneta ou lápis carregado) o círculo da alternativa de resposta que considera adequada a cada afirmação.

<sup>1</sup> Se não se adequar ao seu caso responder relativamente ao pai e à mãe, responda apenas tendo em conta aquele que faz sentido no seu caso, ou solicite ajuda ao(à) psicólogo(a) em sala.



## **Anexo 6 – Ficha Síntese dos Dados dos Pais para Leitura Óptica**

---



## Caracterização da amostra

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**MÃE**

Se for outro parentesco --> ☐ Outra Qual: \_\_\_\_\_

<b>Idade</b> <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>			<b>Habilitações</b> <table><tr><td><input type="radio"/> 4º ano</td><td><input type="radio"/> 5º a 8º</td><td><input type="radio"/> 9º</td><td>Obs.</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Secundário inc.</td><td><input type="radio"/> secundário</td><td><input type="radio"/> pós-sec</td><td><input type="checkbox"/> sim</td></tr><tr><td><input type="radio"/> bacharelato</td><td><input type="radio"/> Licenciatura</td><td><input type="radio"/> Pós-grad.</td><td><input type="radio"/> Mestrado</td></tr><tr><td colspan="3"></td><td><input type="radio"/> Doutoramento</td></tr></table>	<input type="radio"/> 4º ano	<input type="radio"/> 5º a 8º	<input type="radio"/> 9º	Obs.	<input type="radio"/> Secundário inc.	<input type="radio"/> secundário	<input type="radio"/> pós-sec	<input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> bacharelato	<input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Pós-grad.	<input type="radio"/> Mestrado				<input type="radio"/> Doutoramento
<input type="radio"/> 4º ano	<input type="radio"/> 5º a 8º	<input type="radio"/> 9º	Obs.																
<input type="radio"/> Secundário inc.	<input type="radio"/> secundário	<input type="radio"/> pós-sec	<input type="checkbox"/> sim																
<input type="radio"/> bacharelato	<input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Pós-grad.	<input type="radio"/> Mestrado																
			<input type="radio"/> Doutoramento																
<b>Estado Civil</b> <table><tr><td><input type="radio"/> Casado</td><td><input type="radio"/> união</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Viuvo</td><td><input type="radio"/> Solteiro</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Separado</td><td><input type="radio"/> Outro</td></tr><tr><td colspan="2"><input type="radio"/> Divorciado</td></tr></table>	<input type="radio"/> Casado	<input type="radio"/> união	<input type="radio"/> Viuvo	<input type="radio"/> Solteiro	<input type="radio"/> Separado	<input type="radio"/> Outro	<input type="radio"/> Divorciado		<b>Nacionalidade</b> <input type="radio"/> Portuguesa <input type="radio"/> Outra										
<input type="radio"/> Casado	<input type="radio"/> união																		
<input type="radio"/> Viuvo	<input type="radio"/> Solteiro																		
<input type="radio"/> Separado	<input type="radio"/> Outro																		
<input type="radio"/> Divorciado																			
<b>Residência</b> _____ <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>																			
<b>Emprego</b> <table><tr><td><input type="radio"/> Desempregado</td><td><input type="radio"/> menos de 1</td><td><input type="radio"/> Doméstica</td><td><input type="radio"/> Reformado</td><td><input type="radio"/> Trab. Conta Outrém</td><td><input type="radio"/> Trab. Independente</td></tr><tr><td></td><td><input type="radio"/> Mais de 1</td><td colspan="4"></td></tr><tr><td><input type="radio"/> Trab. não renum.</td><td><input type="radio"/> Trab. T. Inteiro</td><td><input type="radio"/> Trab. T. Parcial</td><td colspan="3"><input type="radio"/> Empresário Individual</td></tr></table>		<input type="radio"/> Desempregado	<input type="radio"/> menos de 1	<input type="radio"/> Doméstica	<input type="radio"/> Reformado	<input type="radio"/> Trab. Conta Outrém	<input type="radio"/> Trab. Independente		<input type="radio"/> Mais de 1					<input type="radio"/> Trab. não renum.	<input type="radio"/> Trab. T. Inteiro	<input type="radio"/> Trab. T. Parcial	<input type="radio"/> Empresário Individual		
<input type="radio"/> Desempregado	<input type="radio"/> menos de 1	<input type="radio"/> Doméstica	<input type="radio"/> Reformado	<input type="radio"/> Trab. Conta Outrém	<input type="radio"/> Trab. Independente														
	<input type="radio"/> Mais de 1																		
<input type="radio"/> Trab. não renum.	<input type="radio"/> Trab. T. Inteiro	<input type="radio"/> Trab. T. Parcial	<input type="radio"/> Empresário Individual																
<b>Profissão</b> _____ <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table> Obs. <input type="checkbox"/> sim																			

**PAI**

Se for outro parentesco --> ☐ Outra Qual: \_\_\_\_\_

<b>Idade</b> <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>			<b>Habilitações</b> <table><tr><td><input type="radio"/> 4º ano</td><td><input type="radio"/> 5º a 8º</td><td><input type="radio"/> 9º</td><td>Obs.</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Secundário inc.</td><td><input type="radio"/> secundário</td><td><input type="radio"/> pós-sec</td><td><input type="checkbox"/> sim</td></tr><tr><td><input type="radio"/> bacharelato</td><td><input type="radio"/> Licenciatura</td><td><input type="radio"/> Pós-grad.</td><td><input type="radio"/> Mestrado</td></tr><tr><td colspan="3"></td><td><input type="radio"/> Doutoramento</td></tr></table>	<input type="radio"/> 4º ano	<input type="radio"/> 5º a 8º	<input type="radio"/> 9º	Obs.	<input type="radio"/> Secundário inc.	<input type="radio"/> secundário	<input type="radio"/> pós-sec	<input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> bacharelato	<input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Pós-grad.	<input type="radio"/> Mestrado				<input type="radio"/> Doutoramento
<input type="radio"/> 4º ano	<input type="radio"/> 5º a 8º	<input type="radio"/> 9º	Obs.																
<input type="radio"/> Secundário inc.	<input type="radio"/> secundário	<input type="radio"/> pós-sec	<input type="checkbox"/> sim																
<input type="radio"/> bacharelato	<input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Pós-grad.	<input type="radio"/> Mestrado																
			<input type="radio"/> Doutoramento																
<b>Estado Civil</b> <table><tr><td><input type="radio"/> Casado</td><td><input type="radio"/> união</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Viuvo</td><td><input type="radio"/> Solteiro</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Separado</td><td><input type="radio"/> Outro</td></tr><tr><td colspan="2"><input type="radio"/> Divorciado</td></tr></table>	<input type="radio"/> Casado	<input type="radio"/> união	<input type="radio"/> Viuvo	<input type="radio"/> Solteiro	<input type="radio"/> Separado	<input type="radio"/> Outro	<input type="radio"/> Divorciado		<b>Nacionalidade</b> <input type="radio"/> Portuguesa <input type="radio"/> Outra										
<input type="radio"/> Casado	<input type="radio"/> união																		
<input type="radio"/> Viuvo	<input type="radio"/> Solteiro																		
<input type="radio"/> Separado	<input type="radio"/> Outro																		
<input type="radio"/> Divorciado																			
<b>Residência</b> _____ <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>																			
<b>Emprego</b> <table><tr><td><input type="radio"/> Desempregado</td><td><input type="radio"/> menos de 1</td><td><input type="radio"/> Doméstica</td><td><input type="radio"/> Reformado</td><td><input type="radio"/> Trab. Conta Outrém</td><td><input type="radio"/> Trab. Independente</td></tr><tr><td></td><td><input type="radio"/> Mais de 1</td><td colspan="4"></td></tr><tr><td><input type="radio"/> Trab. não renum.</td><td><input type="radio"/> Trab. T. Inteiro</td><td><input type="radio"/> Trab. T. Parcial</td><td colspan="3"><input type="radio"/> Empresário Individual</td></tr></table>		<input type="radio"/> Desempregado	<input type="radio"/> menos de 1	<input type="radio"/> Doméstica	<input type="radio"/> Reformado	<input type="radio"/> Trab. Conta Outrém	<input type="radio"/> Trab. Independente		<input type="radio"/> Mais de 1					<input type="radio"/> Trab. não renum.	<input type="radio"/> Trab. T. Inteiro	<input type="radio"/> Trab. T. Parcial	<input type="radio"/> Empresário Individual		
<input type="radio"/> Desempregado	<input type="radio"/> menos de 1	<input type="radio"/> Doméstica	<input type="radio"/> Reformado	<input type="radio"/> Trab. Conta Outrém	<input type="radio"/> Trab. Independente														
	<input type="radio"/> Mais de 1																		
<input type="radio"/> Trab. não renum.	<input type="radio"/> Trab. T. Inteiro	<input type="radio"/> Trab. T. Parcial	<input type="radio"/> Empresário Individual																
<b>Profissão</b> _____ <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table> Obs. <input type="checkbox"/> sim																			

9594





## **Anexo 7 – Carta-Convite da Diretora do IOP aos pais**

---







## **INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL**

### **UNIVERSIDADE DE LISBOA**

O Instituto de Orientação Profissional (IOP) solicita a sua colaboração num projeto de investigação que está a ser desenvolvido pela mestre Maria da Conceição Soares, técnica superior do IOP, subordinada ao tema “A psicologia da construção da vida: Incursões no conceito de adaptabilidade para o estudo da influência parental na construção de carreira em adolescentes”, no âmbito do seu curso de doutoramento, que frequenta na Universidade de Lisboa.

Enquanto Directora deste Instituto agradeço a sua participação, na certeza de que a investigação científica é uma responsabilidade que cabe a todos nós: especialistas e peçoas especiais na vida dos nossos jovens.

A Directora do IOP

---

Maria Eduarda Duarte

*(Prof.<sup>a</sup> Catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)*



## **Anexo 8 – Carta aos pais**

---





INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instruções para a Participação no Projecto de Investigação

Ao Pai<sup>1</sup> d \_\_\_\_\_

Exmo. Senhor,

A sua participação neste Projecto de Investigação consiste em:

- (1) Preencher a Ficha de Registo de Dados que se anexa;
- (2) Responder a duas versões do Inventário sobre Adaptabilidade, também em anexo.

A primeira versão do Inventário dirige-se a si próprio, pretendendo-se que responda considerando a avaliação que faz de si (percepção que tem de si) na actualidade relativamente a cada afirmação apresentada. A segunda versão deste Inventário (Forma P - Pais) dirige-se à avaliação que faz (percepção que tem) d \_\_\_\_\_, na actualidade e na qualidade de seu Pai, relativamente às mesmas afirmações.

Depois de preencher a Ficha de Registo de Dados, comece por responder ao Inventário sobre Adaptabilidade (que se inicia com a expressão "Considero que sou capaz de..."). Para tal preencha (pintando com caneta ou lápis carregado) o círculo da alternativa de respostas que se adequa à sua avaliação/percepção. Antes de responder à segunda versão (Forma P - Pais) (que se inicia com a expressão "considero que o meu filho / a minha filha é capaz de..."), faça um pequeno intervalo. Não compare as respostas a esta segunda versão com as respostas da primeira.

Salienta-se que sua participação é absolutamente anónima e que os dados obtidos destinam-se a tratamento estatístico. Em caso de interesse, a Psicóloga responsável por este Projecto disponibiliza-se para um atendimento personalizado.

Para garantir a qualidade desta Investigação é fundamental ter em conta os seguintes aspectos:

1. Uma vez que se pretende avaliar a sua percepção, as suas respostas devem ser totalmente independentes, isto é, sem pedido de opinião de outros elementos da sua família, nomeadamente do(a) filho(a) acima mencionado(a), ou do seu conjugue.
2. Não existem respostas certas ou erradas e o interesse é o de obter respostas que sejam verdadeiras para si.

Os elementos anexos, depois de preenchidos, deverão ser entregues no respectivo envelope fechado, no segundo dia de actividades em grupo, em \_\_\_\_\_, ao(à) Psicólogo(a) responsável pela realização das actividades desse dia, podendo o(a) jovem ser o(a) seu (sua) portador(a).

Na expectativa da sua colaboração, agradeço antecipadamente.

A Psicóloga

Maria da Conceição Soares

(csoares@iop.ul.pt)

<sup>1</sup> Caso o respondente não seja o pai biológico do(a) jovem, p.f. especifique qual a condição em que responde na primeira linha da Ficha de Registo de Dados



## **Anexo 9 – Classificação Socioeconómica Europeia (ESeC)**

---





Foi utilizada a Classificação Socioeconómica Europeia (*European Socio-economic Classification* – ESeC) (Harrison & Rose, 2006; Rose, Harrison & Pevalin, 2010) para classificar as posições socioeconómicas dos países que integram a amostra. Este sistema de classificação resulta de um projeto europeu impulsionado pela *Eurostat* com o objetivo de harmonizar e permitir a comparabilidade dos países em estudos que implicam a variável socioeconómica (Harrison & Rose, 2006, p. 4).

A ESeC confere um índice socioeconómico que assenta na centralidade das condições retributivas e das relações sociais associadas à atividade profissional do indivíduo para a posição que este ocupa na sociedade. Entre os trabalhadores empregados ou por conta de outrem, ocorrem diferentes situações na regulação do emprego para as diferentes profissões, com expressão nas *condições de trabalho*, em termos de fontes de rendimento, na segurança económica e nas perspetivas de progressão na carreira; assim como nas *situações de trabalho*, em termos de localização do indivíduo em sistemas de autoridade, de exercício do controlo e de autonomia no trabalho. Assim, nos empregados, as classes socioeconómicas distinguem-se em função das formas de regulação do emprego e das diferenças nos relacionamentos sociais em contexto de trabalho: “relação de serviço” nas classes *salariat*, “contratos de trabalho” nas classes mais baixas, e formas “mistas” nas classes intermédias (Harrison & Rose, 2006, p. 4). Para os empregadores e os trabalhadores por conta própria, a classificação distingue, nos primeiros, aqueles que são “grandes empregadores”, dos que são “pequenos empregadores”; e nos segundos, aqueles que trabalham por conta própria em contexto agrícola, dos que o fazem noutros contextos (Harrison & Rose, 2006, p. 4).

As classes da ESeC obtêm-se considerando o código da profissão do indivíduo na CITEP/1988), fazendo-lhe corresponder a classe socioeconómica respetiva, de acordo com tabela de derivação. Outras informações complementares a cruzar com a anterior, são: (1) a situação do indivíduo face ao trabalho: se é empregador, empregado, ou trabalha por conta própria; (2) o número de trabalhadores a cargo (se 10 ou mais, ou se menos de 10); e (3) a existência de responsabilidades de supervisão se for empregado. Estão definidas orientações para as situações em que nem todas estas informações estejam disponíveis (Harrison & Rose, 2006, p. 10 e 11).

Classificação Socioeconómica Europeia ESeC  
(versão analítica, de nove classes)

Classes	Tipo de relação de emprego	Designação da classe (em inglês)	Tradução da designação da classe	Designação abreviada (em inglês)	Tradução da designação abreviada	Exemplos de profissões na classe
1	Relação de serviço	<i>Large employers, higher grade professional, administrative and managerial occupations</i>	Grandes empregadores, membros das profissões liberais de nível superior e quadros dirigentes de nível superior	<i>Higher salariat</i>	Termo sem equivalência em português	Dirigente superior da administração pública, diretor financeiro, gestor de empresas, académico, engenheiro, médico, arquiteto, advogado, cientista.
2	Relação de serviço modificada	<i>Lower grade professional, administrative and managerial occupations and higher grade technician and supervisory occupations</i>	Membros de profissões liberais de nível inferior, quadros dirigentes de nível inferior e supervisores e técnicos de nível superior	<i>Lower salariat</i>	Idem	Técnico superior, professor do ensino básico e secundário, educador de infância, enfermeiro, fisioterapeuta, gestor de produção.
3	Relação mista	<i>Intermediate occupations</i>	Profissões intermédias	<i>Higher grade white collar workers</i>	Empregados (colarinho branco) de nível superior	Secretário da área jurídica, assistente administrativo, empregado de escritório, assistente de direção, técnico de educação, técnico comercial.
4	Sem objeto	<i>Small employer and self-employed occupations (exc agriculture etc.)</i>	Pequenos empregadores e trabalhadores por conta própria (exceto agricultura)	<i>Petit bourgeoisie or independents</i>	Pequena burguesia ou independentes não agrícolas	Comerciante, gerente de sociedade comercial, dono de restaurante, artesão, agente imobiliário por conta própria.
5	Sem objeto	<i>Small employer and self-employed occupations (agriculture etc.)</i>	Pequenos empregadores e Agricultores sem salário e responsáveis por pequenas explorações agrícolas.	<i>Petit bourgeoisie or independents</i>	Pequena burguesia ou independentes (domínio agrícola)	Agricultor, produtor agrícola, viticultor, floricultor, apicultor.
6	Relação mista	<i>Lower supervisory and lower technician occupations</i>	Supervisores de nível inferior e profissões técnicas de nível inferior	<i>Higher grade blue collar workers</i>	Trabalhadores (colarinhos azuis) de nível superior	Chefe de cozinha, chefe de equipa, chefe de obras, gerente de loja, agente da PSP, vigilante privado.
7	Contrato de trabalho modificado	<i>Lower services, sales and clerical occupations</i>	Profissões do comércio e serviços de nível inferior	<i>Lower grade white collar workers</i>	Empregados (colarinhos brancos) de nível inferior	Auxiliar de enfermagem, auxiliar de ação educativa, vendedor ao balcão, operador de caixa.
8	Contrato de trabalho modificado	<i>Lower technical occupations</i>	Profissões técnicas de nível inferior	<i>Skilled workers</i>	Trabalhadores qualificados	Pintor construção civil, mecânico de automóvel, canalizador, técnico de caldeiras, jardineiro.
9	Contrato de trabalho	<i>Routine occupations</i>	Profissões de rotina	<i>Semi- and non-skilled workers</i>	Trabalhadores semiquualificados e não qualificados	Trabalhador de limpeza em casas particulares, repositor de produtos em prateleiras, ajudante de cozinha, condutor de veículos acionados à mão ou ao pé.
(10)		<i>Never worked and long-term unemployed</i>	Pessoas que nunca trabalharam ou em desemprego de longa duração	<i>Unemployed</i>	Desempregados	-

Adaptado de Brousse (2008, p. 29)

Com recurso à informação sociodemográfica recolhida, as mães e os pais dos jovens foram classificados em seis classes socioeconómicas, conforme previsto por Harrison e Rose (2006, p. 10). Nesta configuração, “colapsam” as classes 1 e 2 da classificação, gerando a classe 1 *salariat*; as classes 3 e 6 combinam-se numa classe 2 de empregados intermédios; as classes 4 e 5 formam uma única classe 3 de pequenos empregadores e trabalhadores por conta própria; a classe 7 passa a ser a 4; a classe 8 passa a ser a 5; finalmente, a classe 9 passa a ser a 6 (Harrison & Rose, 2006, p. 10).